

# Revista

# de Educación



# 25.2

ISSN 1853-1318  
ISSN 1853-1326 (en línea)  
Año 13 - Número 25.2  
Enero - abril 2022



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





# *Revista* *de E*ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**eudem**



## REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

### Autoridades:

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta

Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca

Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide

Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XIII – N° 25.2

Enero - Abril 2022

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

### Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Rosario Barniu

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

## **REVISTA DE EDUCACIÓN**

**Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata**

**DIRECTOR:** María Marta Yedaide (UNMDP)

**SECRETARIAS:** María Galuzzi (UNMDP) y María Antdrea Bustamante (UNMdP)

**Canje Institucional:** Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

**Auxiliar administrativa:** Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

### **COMITÉ EDITORIAL**

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

### **COMITÉ DE REDACCIÓN**

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

### **COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL**

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

• EDITORIAL

*Editorial*  
Ornela Barone Zallocco, Andrea Torricella, Tiago Ribeiro..... 7

• ARTÍCULOS

*El retrato, teratogénesis del rostro*  
*Dispositivos estético-políticos de lo visible y contrapedagogías sensibles*  
*The portrait, teratogenesis of the face*  
*Aesthetic-political devices of the visible and sensible counter-pedagogies*  
Santiago Díaz..... 17

*“Flutua”: saberes, experiências e direito de existência queer surda nas discursividades de um clipe musical*  
*“Flutua”: knowledge, experiences and deaf queer right to existing in a videoclip discourses*  
Ana Gabriela da Silva Vieira, Marcio Rodrigo Vale Caetano, José Rodolfo Lopes da Silva ..... 35

**LOS CUERPOS (VISIBLES) EN PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN MENSTRUAL**  
**(VISIBLE) BODIES IN MENSTRUAL EDUCATION PRACTICES**  
Nuria Calafell Sala..... 53

*Cuidado! Substância altamente inflamável: narrativas-experiências de uma mulher trans com gênerossexualidades nos/dos currículos da socioeducação*  
**¡CUIDADO! SUSTANCIA ALTAMENTE INFLAMABLE: narrativas-experiencias de una mujer trans con sexualidades de género en / desde currículos socioeducativos**  
**WATCH OUT! HIGHLY FLAMMABLE SUBSTANCE: narratives-experiences of a trans woman with gender sexualities in/from socio-educational curricula**  
Rafael Ferreira de Souza Honorato, José Rodolfo do Nascimento Pereira, Ana Cláudia da Silva Rodrigues ..... 77

*Desenganches, silencios y afecciones: las formas de participación de jóvenes institucionalizados en experiencias educativas intra muros*  
*Weariness, silences and affections: forms of participation of juveniles within educational experiences behind the bars*  
Federico Urtubey..... 97

**LITERATURA NOS CANAIS NO YOUTUBE: REDE DE LEITURA E INTERAÇÃO ENTRE BOOKTUBERS E SEGUIDORES**  
**LITERATURE ON YOUTUBE CHANNELS: READING AND INTERACTION NETWORK BETWEEN BOOKTUBERS AND FOLLOWERS**  
Vanessa Monteiro Ramos Gnisci ..... 113

*Corporeidades, digitalidad y narrativas visuales sobre la formación docente en pandemia*  
*Corporeity, digitality and visual narratives on teacher training in a pandemic*  
Federico Ayciriet, Pablo Migliorata, José Minuchin..... 129

Sumario

# Sumario

	<b><i>La asistencia ponderada y la obsesión por representarla en la nota</i></b> <b><i>The weighted attendance and the obsession with representing it in the note</i></b>	
	Cándido Chan-Pech, Gloria Ivonne Muñoz Olivera .....	145
	<b><i>EL ESPEJISMO DE LAS CLASES VIRTUALES</i></b> <b><i>THE MIRRORING OF VIRTUAL CLASSES</i></b>	
	Cintia Verónica Crotta .....	161
	<b><i>La educación especial: la (dis)funcionalidad al servicio del viejo paradigma</i></b> <b><i>Special education: (dys)functionalism at the service of the old paradigm</i></b>	
	Débora García.....	183
	<b><i>Ser joven estudiante y soldadora</i></b> <b><i>Experiencia en la funcionalidad diversa</i></b> <b><i>Being a young student and welder</i></b> <b><i>Experience in diverse functionality</i></b>	
	Silvia Ochoa Ayala.....	193
	<b><i>Narrativas corporales en tres actos: Danzar, contar e investigar con el cuerpo</i></b> <b><i>Corporeal narratives in three acts: Dancing, telling and doing research with the body</i></b>	
	Rosa Castillo .....	211
	<b><i>Performance-Investigación: No tenemos balas, tenemos cuerpxs</i></b>	
	Ximena Magali Villarreal (Magui Monroe).....	221
	<b><i>Ponderações sobre a formação docente por entre os diálogos com estudantes de Pedagogia</i></b> <b><i>Considerations on teacher training through dialogues with Pedagogy students</i></b>	
	Adriana Maria de Assumpção, Guaracira Gouvêa.....	243
• RESEÑAS tesis	<b><i>MIDIATIVISMO IMAGÉTICO NAS FANPAGES DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS SECUNDARISTAS</i></b> <b><i>MEDIAACTIVISM IN THE FANPAGES OF SECONDARY STUDENT OCCUPATIONS</i></b>	
	Raquel Silva Barros .....	267
	<b><i>INFÂNCIAS, NARRATIVAS E VISUALIDADES: O QUE NARRAM AS CRIANÇAS NO INSTAGRAM E WHATSAPP?</i></b> <b><i>CHILDHOODS, NARRATIVES AND VISUALITIES: WHAT DO CHILDREN TELL ON INSTAGRAM AND WHATSAPP?</i></b>	
	Érica Rivas Gatto.....	271
• ENTREVISTA	<b><i>Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo.</i></b> <b><i>Entrevista con Inés Dussel</i></b>	
	Ornela Barone Zallocco.....	279



## Editorial: Visualidades, corporalidades y prácticas educativas

Ornela Barone Zallocco<sup>1</sup>

Andrea Torricella<sup>2</sup>

Tiago Ribeiro<sup>3</sup>

Este Dossier pretende ramificar y poner de manifiesto la inextricable relación que existe entre las visualidades, las corporalidades y las prácticas educativas entendiéndolo como posibilidad de apertura o interrupción (flores, 2013) en los modos de investigar y enseñar. En lugar de preguntarnos por qué importa a la educación o las prácticas pedagógicas la vinculación con la visualidad, desplazamos la pregunta hacia el para qué, como propone Pérez retomando los aportes de E. Rabossi (2016). ¿Para qué interesarnos en la visualidad y sus resonancias en las corporalidades? ¿Para qué pensar y visitar nuestras prácticas junto a los regímenes de la visualidad? ¿Para qué indagar en las construcciones sociales de nuestras miradas?

Venimos de un tiempo en el que nos hemos preguntado mucho por los cuerpos y las imágenes en las prácticas educativas, sus espacialidades, orientaciones, (in) visibilidades, relaciones. Desde los comienzos de la pandemia, el aislamiento y el distanciamiento implementado, los espacios educativos tuvieron que acomodarse para seguir dando cuenta de sus funciones. La virtualidad, allí cuando fue posible, se constituyó como la mejor estrategia. Extrañamos el encuentro y la dimensión corporal de cualquier hecho educativo; nuestras miradas se agotaron del destello de las pantallas ubicuas e insomnes. También descubrimos otras formas de encontrarnos y sostenernos habilitando nuevas herramientas y estrategias. Sin embargo, la reflexión sobre esta tríada de dimensiones, “visualidades, corporalidades y prácticas educativas” no es tan reciente. Distintas líneas teóricas se han abocado a la relación entre visualidades, subjetividades y poder, ya sea teniendo como eje la construcción del género y las sexualidades o los modos de producción de sujetos nacionalizados, racializados y marcados por la clase.

Desde la génesis de esta propuesta consideramos que la visualidad y su afectación a los modos de hacer, ser y comprender las corporalidades determinan las educaciones en cuanto a su espacialidad, versatilidad, discursividad y construcción de los *saberes*. La noción de cultura visual se elaboró a partir de un giro correspondiente a la expansión de lo visual en nuestras sociedades de modo que interviene y afecta a los modos de experiencia, representación y subjetivización (Martínez Luna, 2019) esta constelación de lo visual, en palabras de Richard abarca además todas las formas de ver, de ser visto y de mostrar, por tanto todo aquello cargado de visión (2014). En esta dirección, este Dossier se preocupa e indaga no sólo en la visualidad sino también en la construcción de nuestras miradas, teniendo presente que el acto

de mirar está cargado de afecto (Bal, 2016), por lo tanto, en estas prácticas se configuran las orientaciones sensibles con las que socializamos y tejemos nuestros mundos de sentidos. Mundos que también conformamos con nuestras miradas. Miradas singulares, pero que también resultan de las multitudes que nos habitan (de personas, ideas, imágenes). Definir las visualidades y visibilidades como prácticas en los espacios educativos nos permite no solo poner en primer plano las regulaciones sociales en torno a la mirada, las imágenes y la producción de corporalidades y subjetividades. Apunta también, y fundamentalmente, a considerar al campo de la visualidad como un espacio de intervención que proponga nuevas coreografías de la mirada y que expanda el campo de lo visible, de aquellos cuerpos que esperamos ver y en dónde esperamos verlos, teniendo presente como propone Martínez Luna que “la cuestión no es sólo la de las imágenes del cuerpo, o cómo las imágenes representan al cuerpo, sino si hay un cuerpo en la imagen y hay imágenes en el cuerpo” (2019, p. 163). Se trata de una invitación, tal vez, a pluralizar nuestros modos de ver, sentir y otorgar sentidos al mundo y sus resonancias.

Resulta válido considerar que el modo en que se organiza la percepción está condicionado no sólo por la naturaleza humana, sino también por la historia de acuerdo a lo propuesto por Benjamin (2011). Queremos poner énfasis en el medio en el que se anidan las visualidades en términos epistemológicos, políticos, ontológicos, simbólicos y semióticos para comprender las narrativas que incorporan nuestras corporalidades y la manifestación de su encuentro en las prácticas educativas. Nuestra intención es que esta compilación de textos pueda poner en debate no sólo las múltiples e infinitas manifestaciones y posibilidades de la visualidad en nuestras prácticas educativas, sino también que logre tensionar, descomponer, desarmar con preguntas interminables (Britzman, 2018) las condiciones de producción y circulación no sólo de las imágenes matéricas sino también de los imaginarios simbólicos, como espacios que condensan las performatividades asociadas y versadas para cada signo. En este sentido consideramos necesario mencionar que las imágenes como los imaginarios tienen la particularidad de ser producidas y reconocidas por alguien (Joly, 2019), por tanto las condiciones de producción de los sentidos siempre están en relación con fuerzas de inclusión/exclusión y con nuestras ontologías y epistemologías fundantes. Anhelamos/ intencionamos que los materiales reunidos en este Dossier hagan lugar a las semiosis necesarias para que en esa concatenación de signos nos/ les encuentre la fractalidad de posibilidades de investigac(c)ión con las visualidades en relación a las corporalidades y prácticas educativas.

El presente Dossier está compuesto por diecisiete textos, entre artículos, ensayos, reseñas y una entrevista, provenientes de distintos escenarios geográficos y disciplinares, agrupados aquí en distintos nodos temáticos. También está compuesto de lecturas, conversaciones y escrituras que quienes compilan han intercambiado durante un tiempo, no sólo entre sí, sino también con algunos de los autores de la

presente compilación. Mencionar estas prácticas nos parece un gesto que desviste los modos de producción académica al tiempo que visibiliza las tareas silenciosas pero profundas.

Un primer grupo lo componen aquellos artículos que tienen como eje el análisis de las corporalidades a partir de representaciones visuales artísticas y educativas no sólo como una forma de reproducir estereotipos sino también como formas de ponerlos en tensión. El artículo **“El retrato, teratogénesis del rostro. Dispositivos estético-políticos de lo visible y contrapedagogías sensibles”** de Santiago Díaz retoma la filosofía de Gilles Deleuze y Felix Guattari para ubicar al rostro en el centro de las tecnologías que producen un ordenamiento capitalista e individualizante de la subjetividad. Recupera algunas experiencias artísticas como forma posible, como contrapedagogía de lo sensible que le permite desterritorializar ese rostro en una multiplicidad significativa. En **“Flutua’: saberes, experiências e direito de existência queer surda nas discursividades de um clipe musical”**, Ana Gabriela da Silva Vieira, José Rodolfo Lopes da Silva y Márcio Caetano, realizan un análisis muy potente del clip musical de la canción Flutúa, de Jhony Hooker, que nos invita a pensar sobre el cuerpo queer sordo y sus interseccionalidades. El artículo cuestiona algunas ideas que propone el discurso identitario y fija a la persona sorda de acuerdo a una supuesta identidad lingüística. Se suma a este grupo el artículo **“Los cuerpos (visibles) en prácticas de educación menstrual”** de Núria Calafell Sala, quién realiza un análisis imprescindible de los cuerpos y las prácticas vigentes en la educación menstrual, observando las disputas que se suscitan en los imaginarios disponibles del ciclo menstrual al tiempo que releva las propuestas educativas más recientes que existen en nuestro territorio argentino desde hace tres años. Los estereotipos binarios y heteronormativos también son puestos en cuestión en **“Cuidado! substância altamente inflamável: narrativas-experiências de uma mulher trans com gêneros sexualidades nos/dos currículos da socioeducação”**. En este artículo, Rafael Ferreira da Silva Honorato, José Rodolfo do Nascimento Pereira y Ana Cláudia da Silva Rodrigues, ponen en juego narrativas-experiencias que hacen un giro de sentidos sobre las políticas-prácticas curriculares que género-sexualizan los cuerpos. A partir de la conversación como metodología de investigación, se recuperan prácticas educativas disidentes llevadas adelante por una mujer trans desde lo cotidiano.

Un segundo nodo de artículos recupera experiencias educativas en donde las tecnologías digitales tienen un lugar relevante para producir trastocamiento de sentidos. En **“Desenganches, silencios y afecciones: las formas de participación de jóvenes institucionalizados en experiencias educativas intra muros”** Federico

Urtubey analiza una experiencia de educación no formal en un contexto de encierro llevada adelante por grupo de extensionistas. El autor identifica afectividades presentes en las personas que asisten a ese curso y las formas en las que son transformadas a partir de la posibilidad de construir imágenes y narrativas propias en un proyecto audiovisual. En **“Literatura nos canais no Youtube: rede de leitura e interação entre booktubers e seguidores”**, Vanessa Monteiro Ramos Gnisci nos comparte los resultados de su investigación doctoral, la cual estuvo ocupada en pensar la relación e interacción entre youtubers especializadas en literatura “booktubers” y sus seguidores en los canales en Youtube. Su investigación da pistas sobre la formación de lectores en ambientes digitales, la conformación de redes de lectura y el trabajo literario en el campo de la Educación. El artículo da cuenta de la potencialidad de los videos y de la interlocución a través de lo digital en las prácticas educativas.

El contexto particular inaugurado por la pandemia y la virtualización y su impacto en nuestras subjetividades y prácticas docentes está analizado en tres artículos dentro de este Dossier. En **“Corporeidades, digitalidad y narrativas visuales sobre la formación docente en pandemia”** Federico Ayciriet, Pablo Migliorata y José Minuchín analizan dos experiencias de trabajo interdisciplinario en un instituto de formación docente en la que estudiantes y docentes producen narrativas visuales sobre ser docente en pandemia. En una se analiza una clase grabada en video; en la otra se analizan las fotografías que produjeron los estudiantes a partir de sus sentires sobre la cursada virtual. Distanciándose de las lecturas meramente apocalípticas, los autores sostienen que las tecnologías de la imagen permean la experiencia sensible de la formación docente en el contexto de pandemia, potenciando espacios de encuentro. En **“La asistencia ponderada y la obsesión por representarla en la nota”** Cándido Chan-Pech y Gloria Ivonne Muñoz Olivera reflexionan sobre la relación presencia-ausencia del estudiante como criterio de aprendizaje en las prácticas de educación virtual que se masificaron forzosamente a raíz del contexto pandémico. Historizan diversas corrientes o relatos pedagógicos vigentes y que se reactualizan ante la problemática de las clases virtuales en la educación superior. A partir de una autorreflexión de sus experiencias en universidades mexicanas, los autores ponen en cuestión los modelos punitivos y disciplinarios que se hacen visibles en las prácticas de evaluación en la educación superior que priorizan la presencia como único criterio para ponderar conocimiento y aprendizaje. Una invitación punzante a revisar los criterios con los que evaluamos pre y post pandemia. Finalmente, en el ensayo **“El espejismo de las clases virtuales”** Cintia Verónica Crotta reflexiona sobre la corporalidad en los encuentros virtuales sincrónicos en entornos de enseñanza virtual. La autora sostiene la posibilidad de construir nuevas corporalidades a partir de la experiencia de verse a uno mismo en el espacio del zoom/meet y a partir de

la noción de “espejismo”.

Un cuarto eje en el que agrupamos los artículos recibidos gira en torno a experiencias en educación especial, la corporalidad y el género. En **“La educación especial: la (dis)funcionalidad al servicio del viejo paradigma”** Debora García traza una historia de la educación especial y sus instituciones desde el siglo XIX hasta llegar a la idea de la escuela inclusiva que existe en la actualidad. El paradigma médico-asistencial imperante durante gran parte de este período proponía una forma de pensar el cuerpo con funcionalidad diversa a partir de las nociones de cura o imperfección. En este marco, las instituciones educativas cuyos objetivos eran preparar al sujeto para el trabajo y la vida pública, fueron excluyentes para esos cuerpos no productivos, individualizando la experiencia de la diferencia y aislandola en espacios específicos. A fines del siglo XX, las organizaciones de las personas con funcionalidad diversa y sus luchas por la obtención de derechos, logran instalar una perspectiva más inclusiva en el marco de “la educación común”. El Modelo Social de la Discapacidad sostiene que la discapacidad es el resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno y por ello socializa las causas de la experiencia de la diferencia. Para la autora, ambos modelos persisten en la actualidad, produciendo tensiones y contradicciones en los modos de atravesar la experiencia educativa. Esto último puede leerse en el siguiente artículo. En **“Ser joven estudiante y soldadora. Experiencia en la funcionalidad diversa”** Silvia Ochoa Ayala recupera la historia personal narrada por una estudiante con parálisis cerebral leve y que ha transitado una formación como técnica en soldadura industrial en una escuela secundaria en México. La autora analiza desde una perspectiva interseccional, las múltiples desigualdades de la experiencia de la (dis)capacidad y la agencia que las jóvenes, específicamente mujeres, con funcionalidad diversa elaboran en las escuelas y en el ámbito laboral. Retoma los aportes de la teoría CRIP, del método biográfico y narrativo y propone la denominación comunitaria campesina *jilotitos* para referirse a jóvenes con funcionalidad diversa. Esta última, en lugar de connotar diferencia en términos negativos con respecto a la funcionalidad normal obligatoria, da cuenta de una idea de interdependencia pero a la vez de capacidad de agencia.

El último grupo de trabajos está conformado por tres narrativas que recuperan experiencias autobiográficas y performáticas. En **“Narrativas corporales en tres actos: danzar, contar e investigar con el cuerpo”** Rosa Castillo nos invita a leer danzando. Se trata de un texto que acerca arte y escritura desde una experiencia educativa e investigativa para subrayar la narrativa como potencialidad afirmativa de pluralizar mundos y miradas. Y no estamos hablando solamente de narrativas orales o escritas sino también de narrativas corporales, que se pueden danzar. En su artículo ensayo **“No tenemos balas, tenemos (somos) cuerpxs”** Magui Monroe

(Ximena Magali Villarreal) realiza una provocación vital para comprender los cuerpos como territorios/dispositivos educativos. A partir del análisis de una performance que protagonizó, en donde los cuerpos desnudos irrumpen en espacios emblemáticos de la ciudad de Mar del Plata, trastoca las fronteras entre lo personal, lo público y lo político y se pregunta por las formas que debe adquirir un cuerpo para ocupar el espacio público. Finalmente, Adriana Maria de Assumpção y Guaracira Gouêa, en el artículo **“Ponderações sobre a formação docente por entre os diálogos com estudantes de Pedagogia”**, nos invitan a reflexionar sobre la importancia de educar la mirada a través de nuestras relaciones con imágenes, bien sean congeladas o en movimiento. Las autoras subrayan la potencialidad de discusiones en torno a la mirada, la visualidad y la educación en los cursos de formación docente, como una forma de invertir en procesos educativos que puedan albergar lo visual como dispositivo descolonial.

Se incluyen además como es característico de los números monográficos de Revista de Educación dos reseñas de Tesis Doctorales. En **“Midiativismo imagético nas fanpages de ocupações estudantis secundaristas”**, Raquel Silva Barros indagó en los movimientos de resistencia y lucha llevados a cabo por estudiantes secundaristas en Brasil, en los que ocuparon escuelas e instituciones secundarias como forma de denunciar los resultados de las políticas neoliberales en la educación y el proyecto de privatización. La tesis reseñada también enseña cómo esos movimientos han sido pedagógicos y han ayudado a comprender la importancia y la potencia de las redes sociales para la educación en nuestros tiempos actuales. La segunda Tesis, **“Infâncias, narrativas e visualidades: o que narram as crianças no instagram e whatsapp?”**, de Érica Rivas Gatto, indaga en las infancias como usuarias de las redes sociales y producen cultura virtualmente, no solo como consumidores sino como agentes activos. Es una invitación a mirar la niñez del siglo XXI desde sus experiencias y voces, incluso virtuales, en lugar de ponerlas en los moldes que hemos conocido y vivido de infancia.

El número cierra con **Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo. Entrevista con Inés Dussel**, a quién consideramos una referente ineludible en esta relación entre visualidades, corporalidades y prácticas educativas. Esta entrevista/conversación realizada por Ornella Barone Zallocco nace del deseo de revisar y potenciar nuestras prácticas educativas desde las visualidades y el devenir de su afectación en las corporalidades. Entre algunos de los principales ejes de la entrevista/conversación, Barone Zallocco le pregunta por la evasión o demora en una pedagogía de las imágenes y miradas, los efectos en la subjetividad que produce la continua exposición a la iconosfera de las redes sociales y las consecuencias de éstos en nuestros cuerpos y las prácticas docentes. También le solicita sugerencias

para propiciar una mirada atenta y detenida necesaria para estos tiempos de ubicua visualidad, vertiginosidad y aceleración. Cada respuesta multiplica las posibilidades de abordaje, visión y pensamiento vinculando las potencialidades del trabajo con las visualidades en relación a otras narrativas tanto para las prácticas educativas, como para las investigaciones en educación. En todas las oportunidades Inés enriquece sus devoluciones con diversas líneas teóricas, autores y visualidades de las que hace mención gestando posibilidades de trabajo áulico tanto como investigativo.

Ya lo advirtieron McLuhan y Fiore éstos son tiempos difíciles pues somos partícipes del choque, del desgarramiento de los grandes relatos y los medios organizados alrededor, en esta contemporaneidad vivimos las visualidades de las nuevas tecnologías con el condicionamiento psicológico los aportes de Mitchell al considerar que si bien los materiales y las tecnologías intervienen en el medio, también lo hacen las habilidades, los hábitos, los espacios sociales, las instituciones y los mercados (2005,20) por tanto indagar las construcciones visuales de lo social se vuelve una tarea educativa no sólo necesaria sino urgente. Invitamos a todos a leer-experienciar los textos que se comparten en el dossier, con el deseo de que puedan polinizar nuestros pensamientos y causar resonancias, al modo que las conversaciones aquí tejidas tengan continuidades con otros textos y voces, en forma de constelación de ideas y sentidos.

## Notas

<sup>1</sup> Doctoranda en Educación. Ayudante de Trabajos Prácticos en el Departamento de Ciencias de la Educación. Becaria de CONICET. Integrante del Grupo Investigaciones Educativas y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. [obaronezallocco@gmail.com](mailto:obaronezallocco@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Sociales. Profesora de la Facultad de Humanidades de la UNMdP e Investigadora del CONICET. Integrante del Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. [andreatorricella@gmail.com](mailto:andreatorricella@gmail.com)

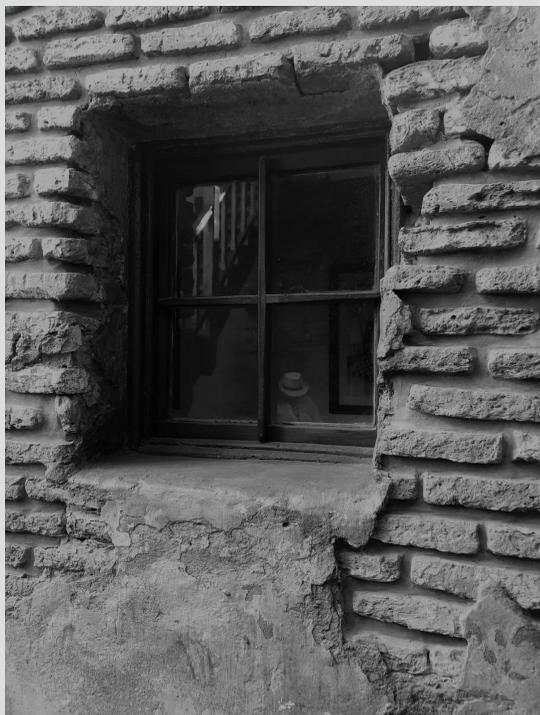
<sup>3</sup> Doctor en Educación. Profesor del Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), Brasil, y del Programa de Investigación Narrativa y (Auto)biográfica del Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Coordinador del Grupo ArteGestoAção del Departamento de Educación Básica de INES. [tribeiro@ines.gov.br](mailto:tribeiro@ines.gov.br)

## Referencias bibliográficas

- Bal, M. (2016). *Tiempos Trastornados: Análisis, historias y políticas de la mirada*. AKAL.
- Benjamin, W. (2011). *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*. el cuenco de plata.
- Britzman, D. (2018). Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. In *Pedagogías Transgresoras II*. Bocavulvaria.

- flores, v. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. La Mondonga Dark.
- Joly, M. (2019). *Introducción al análisis de la imagen*. La Marca editora.
- Martínez Luna, S. (2019). *Cultura Visual. La pregunta por la imagen*. Sans Soleil Ediciones.
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (2015). *El medio es el masaje*. La Marca editora.
- Mitchell, W.J.T. (2005). No existen medios visuales. In *ESTUDIOS VISUALES. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (AKAL / Estudios Visuales ed.). José Luis Brea.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5, 184-198.
- Richard, N. (2014). Estudios visuales y políticas de la mirada. In I. Dussel & D. Gutiérrez (Eds.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.

# Revista de **E**ducación



## **ARTÍCULOS**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION  
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



# El retrato, teratogénesis del rostro Dispositivos estético-políticos de lo visible y contrapedagogías sensibles

## The portrait, teratogenesis of the face Aesthetic-political devices of the visible and sensible counter-pedagogies

Santiago Diaz<sup>1</sup>

### Resumen

En el presente trabajo se propone pensar la “rostridad” como un dispositivo estético-político de organización de las formas de percibir las subjetividades desde las artes. A través de un breve recorrido por la pintura, el cine y la fotografía contemporánea, nos interesa realizar un modesto trazado que desarticule el ordenamiento histórico vinculado al *monocularcentrismo* como una expresión del “buen sentido” estético, el cual constituye el modo operativo de organizar los procesos estético-políticos de subjetivación e identificación. Así, desde un encuadre teórico abierto de pensadores de la estética actual, la apuesta sugiere que la artesanía del retrato contemporáneo puede aportar líneas de resistencia para la configuración de una contrapedagogía teratopolítica de las intensidades vitales que subyacen en las capturas rostrificantes. Con este interés, realizaremos este recorrido estético-político que pretende trazar gestos de fugas vitales para una (contra)pedagogía sensible.

**Palabras Clave:** Rostridad, Cuerpos, Estética, Contrapedagogía, Deleuze

### Abstract

In the present work, it's proposed to think of “facelity” as an aesthetic-political device for organizing the ways of perceiving subjectivities from the arts. Through a brief tour of contemporary painting, cinema and photography, we are interested in making a modest layout that dismantles the historical order linked to monocularcentrism as an expression of aesthetic “good sense”, which constitutes the operative way of organizing the aesthetic-political processes of subjectivation and identification. Thus,

from an open theoretical framework of thinkers of current aesthetics, the bet suggests that the craftsmanship of the contemporary portrait can provide lines of resistance for the configuration of a teratopolitical counter-pedagogy of the vital intensities that underlie the rostrifying captures. With this interest, we will carry out this aesthetic-political journey that aims to trace gestures of vital leaks for a sensitive (counter) pedagogy.

**Keywords:** Faciality, Bodies, Aesthetics, Counterpedagogy, Deleuze

Fecha de Recepción: 05/08/2021 Primera Evaluación: 30/09/2021 Segunda Evaluación: 15/10/2021 Fecha de Aceptación: 21/10/2021
---

## I.

¿Cómo se puede mirar sin ojos, sin esas líneas orgánicas-organizadoras? ¿Cómo se puede hacer un retrato sin rostro, sin rostrificación? ¿Qué pedagogías organizan nuestras miradas en rostros-identidad? ¿Qué operatorias contrapedagógicas subvierten esas codificaciones sensibles de nuestra percepción? Quizás la experiencia del arte contemporáneo (con)traiga este mismo problema y sus derivas. Ya no más rostros en los retratos, ya no más ojos en la mirada. El rostro y los ojos son dos modos de organizar la sensación, estos últimos desde la forma de percibir y aquel desde el procesamiento identitario de lo percibido. En qué sentido, entonces, podemos pensar un retrato y una mirada sin la sistematización y la codificación que permita regular la sensación bajo categorías preestablecidas. Tal vez lo profundo de la emancipación en las artes pase por esas fuerzas perversas y fabuladoras del retrato, quizás sea eso lo anacrónicamente contemporáneo de las artes. Quizás las artes contemporáneas no provoquen sino un repensar la cuestión de la identidad, del sujeto y la corporalidad.

La modernidad europea le ha dado un rostro a occidente, lo ha individualizado en el foco concentrado de los rasgos sedentarios de una *rostrificación* que expone la unidad personal de los sujetos y las naciones. Sin embargo, este proceso de trascendencia ha roto con la lógica conectiva que enlazaba en un mismo flujo inmanente las relaciones del cosmos, la comunidad y los individuos, algo propio de las sociedades comunitarias, rurales y ancestrales. En este aspecto, el cuerpo ha sido el territorio de batalla ejemplar de estas luchas por la individualización de los sujetos. Se ha pasado de *ser unx cuerpx a poseer un cuerpo* –organizado, ordenado, ortopédico, ortonormalizado–; un cuerpo material que expresa la propiedad más cercana y productiva de la matriz capitalista. Según David Le Breton (2010: 29-61), esto se produjo como efecto de todo un largo proceso de individualización que tomó como eje fundamental la anatomización del cuerpo, donde el rostro humano se estableció como el centro identitario de los ciudadanos. No es casual que las pinturas del renacimiento muestren en este sentido la expresión de un cierto registro psicológico en los rostros de las personas bosquejadas (Le Breton 2010: 42-43). Con ello, los rasgos del rostro establecen las coordenadas significantes de un mundo *normal*, un mundo que deviene humano, gracias a la armonía expresada por la subjetivación universal del orden del rostro. La herencia que hace presente en todas las dimensiones de la vida, el gran rostro de Cristo, la rostridad mayor que acecha en cada mirada.

Ciertamente, en esos tiempos de ordenamientos científico-perceptivos, el rostro se vuelve humano cuando su racional distribución captura ordenadamente las significaciones propias del sujeto: sus posturas, sus gestos, sus palabras, etc., todas concentradas bajo la centralidad de un ojo racional que monopoliza las fuerzas heterogéneas dándoles una homogeneidad expresiva. Para Félix Guattari:

...la rostridad funciona así como un centro de resonancia de los micro-

agujeros negros que existen al nivel de las diversas componentes semióticas; como tal, su política consiste en identificar y en identificarse con una totalización semiótica cuyo cierre constituye una ‘persona’ (Guattari 2013: 236).

En efecto, el poder ordenador y totalizador se ve guiado por lo que se podría denominar el *monocularcentrismo* de la racionalidad moderna, esa unidireccionalidad que enlaza la mirada como sentido privilegiado con la racionalidad como única forma de comprender el mundo, esto es la razón suficiente y necesaria de la existencia humana. Esto opera, coimplicadamente, bajo una política de clausura semiótica y sensible, que remite a los contenidos de las significaciones dominantes, traducidas en flujos materiales, simbólicos y sociales que traman el modo de producción del naciente capitalismo. El rostro es una máquina semiótica de producción identitaria que favorece la proliferación del capitalismo, ya que “el mecanismo de binarización que permite a la rostridad capitalística funcionar como operador diagramático de las semiologías significantes” (Guattari 2013: 242) establece los parámetros de la rostridad universal y de la rostridad desviada peligrosa e improductiva. Esta máquina de subjetivación universalizante manifiesta concretamente una política particular, la del poder “blanco, macho, adulto, heterosexual”, etc. (Guattari 2013: 242): “el rostro es el propio Hombre blanco” (Deleuze y Guattari 2010: 181).

La humanidad tiene su nuevo rostro en el vaciamiento de la polivocidad del mundo, de sus contenidos heterogéneos y plurales, a favor de una significación central que establece, en los límites de lo humano, la condena de lo diferente. Un *agujero negro* que absorbe toda intencionalidad de luminosidad-otra, y nada puede escapar a la visión del imperialismo del sentido *blanco-heterorracional*: todo queda confinado a la sensibilidad educada en la unilateralidad monocular que captura bajo coordenadas espaciales y temporales el paisaje del mundo. Esta sensibilidad detiene la materia intensiva de expresión que fluye rizomáticamente como un *n* ojos entre los devenires naturales, vegetales y animales, para establecer un ojo central desde donde se vigila la regularidad monótona del sentir, el ordenamiento de la percepción, la figuración de la identidad. Según Guattari, se trata de una política centrada de la rostridad que tiene a la persona como el eje de simetría que triangula la realidad desde la línea ojos-nariz-boca (Guattari 2013: 243.).

El rostro no es la cara visible de una persona, ni siquiera el rasgo singular de la individualidad; la cara sería uno de los tantos modos del rostro, porque el rostro es un proceso de ordenamiento que define zonas de frecuencia o resonancias, las cuales trazan un campo que neutraliza toda polivocidad expresiva de conexiones sediciosas a los códigos dominantes (Deleuze y Guattari 2010: 174.). Podría decirse que el rostro configura el espacio donde los significantes circulan para determinar los rasgos despóticos de subjetivación. El cuerpo, como materialidad múltiple y percepciones plurales, se enlaza con dichos rasgos para hacer funcionar la máquina

de rostridad y capturar los excesos sensibles que lo desbordan: las manos-mejilla, los senos-boca, los penes-vagina, las piernas-pie son conectados subjetivamente entre el fetichismo y la erotomanía como ensambles de rostrificación (Deleuze y Guattari 2010: 176). En efecto, los agenciamientos de poder necesitan de una rostridad que fortalezca los lazos de individuación capitalísticos para configurar la sensibilidad identitaria, no sólo desde el reconocimiento de la belleza y la gestualidad normalizada de la cara, sino incluso desde la mirada sostenida de los objetos de uso. Si se considera el primer plano cinematográfico como una de las operatorias estéticas de captura sensible sobre las afecciones múltiples, es claro que el rostro se vuelve un paisaje que convoca desde los afectos humanos por las personas hasta las relaciones minúsculas con los objetos más fetichizados. La invención del plano “americano” no es ingenua a la hora de pensar el rostro desterritorializado de la cara y reterritorializado en la corporalidad gestual, en los usos y movimientos del actor como imagen de una política estética de la identidad. Todos los personajes, incluso los más liberados, se construyen a partir de un diagrama de ciertos rasgos intensivos, los cuales figuran la sedimentación coagulada de la rostridad. Así, los gestos, las muecas, el movimiento, las respiraciones, las miradas, la vestimenta, son todas coordinadas sensibles que trazan un gran rostro dominante, un ojo central que mira y determina los límites biunívocos ordenadores de la experiencia estético-vital. Las disyunciones exclusivas no dejan de enlazar y gobernar las relaciones humanas: rostro padre-hijo, rostro patrón-obrero, rostro médico-paciente, rostro policía-ciudadano, rostro maestro-alumno, rostro hombre-mujer... rostros de cuatro ojos centralizados (Deleuze y Guattari 2010: 182). La lógica binaria es clara, ‘Sí-No’, y todo se diluye en la pertenencia y la abolición premeditada que ordena las coordinadas corporales por donde las fuerzas heterogéneas y diversas se ajustan al rostro *humano*. La rostridad es el paisaje humano que detiene reactivamente las fuerzas de lo sublime para devolver la asible significancia de la identidad, toda una política de producción social de lo sensible: *el rostro es una política* (Deleuze y Guattari 2010: 186).

## II.

Hiroshi Teshigahara realizó en 1966 uno de los films más propicios para destacar el funcionamiento de la *máquina abstracta de la rostridad*, de su producción de significantes enlazados despóticamente en el proceso de subjetivación. *El rostro ajeno* (*Tanin no kao*)<sup>2</sup> presenta la visibilidad de la rostridad bajo el ocultamiento de la cara por los vendajes de quien ha perdido su identidad rostrificada. Hay toda una política de la mirada que hace de la materialidad del rostro una referencia de individualización y reconocimiento. Sus expresiones cuestionan toda la red de sentidos que se tejen en torno a la figura humana, desde la propia fuerza minoritaria que se efectúa en su condición hasta la apesadumbrada afección que lo transita por no poder mostrar

quién es. Su cuerpo se ha vuelto un campo de batalla de las fuerzas sociales de subjetivación: la mirada de fondo ya no tiene referencia, su rostro *deforme* supera los límites del reconocimiento: se *monstruoaliza*. Sólo percibe libertad cuando se encuentra en la zona de indiscernibilidad, en la sombría zona de oscuridad que iguala a todos. Pese a ello, su oscuridad es aún mayor, se siente un *monstruo*. Se sabe que la mirada sostenida por un rostro ofrece un mundo que nace a su alrededor, como un plano de consistencia que mantiene el rostro fijo en la segura certidumbre de la identidad. No hay rostrificación sin mundo, ni mundos sin rostridades. Vemos un personaje, sea humano o no humano, en el momento en que la mirada captura un rostro que le brinda sostenimiento a la escena; el rostro, esa matriz mínima del sujeto, se vuelve la superficie necesaria de emergencia de la identidad. Qué sucede cuando el rostro que figuramos se vuelve *ajeno*: subyace la potencia de lo monstruoso, todo cede al exceso de lo inhumano. Qué oscuridad mayor habita en la *desrostrificación*. La pregunta existencial se torna profundamente ético-política: ¿cómo (des)hacer el rostro? ¿Cómo (des)hacer el mundo rostrificado/rostrificante?



...si el hombre tiene un destino, ese sería el de escapar al rostro, deshacer el rostro y las rostrificaciones, devenir imperceptible, devenir clandestino, no por un retorno a la animalidad, ni tan siquiera por retornos a la cabeza, sino por devenires-animales muy espirituales y muy especiales, por extraños devenires en verdad que franquearán la pared y saldrán de los agujeros negros... Sí, el rostro tiene un gran futuro, a condición de que sea destruido, deshecho. En camino hacia lo asinificante, hacia lo asubjetivo. (Deleuze y Guattari 2010: 176-177)

### III.

Desde las artes clásicas que retratan hasta los dispositivos de identificación fotográficos, el rostro ha sido y es la matriz referencial-identitaria ordenadora de la corporalidad, su punto central singular que determina y establece la forma-humana. Cuerpo organizado, formulado, formado, en el que la subjetividad, la conciencia

y la memoria, operan bajo una reducción de los desbordes sensibles, y por tanto inhumanos, que lo atraviesan cotidianamente. La pregunta política que se hacía tanto Étienne de la Boétie como Spinoza es ¿por qué desear la servidumbre, incluso como algo bueno? La humanidad es la servidumbre de las fuerzas no humanas reducidas en su potencia creadora y vital, su ortopedia y cuadrícula sensible que acecha, vigila y ordena la potencia activa de lo viviente. Lxs cuerpxs devienen *humanos* cuando han condicionado sus fuerzas a la empresa humanitaria de la servidumbre colectiva, productivista y civilizada, moralmente orientada a los valores religiosos, patriarcales, propietarios, capacitistas y blancos. Los movimientos se tornan *humanos* cuando lxs cuerpxs producen una regularidad motriz que permite predecir la continuidad de sus pasos, una capacidad de poder predecir los mismos pasos. La servidumbre es la planificación y la administración de las pasiones inhumanas que habitan la territorialidad nebulosa y selvática de lxs cuerpxs. Este *agujero negro* de la subjetividad, donde todo se absorbe en una misma cromática de poder, es la acción centrípeta de dominio sobre dichas pasiones inhumanas. Se sabe que es difícil escapar a esta máquina de *rostrificación*, que todo se torna tan simple y evidente que no deja ver el trasfondo de lo que domina. De ahí, el valor tan urgente y necesario de preguntarse por cómo salir del *agujero negro*, cómo traspasar la pared del significante, cómo deshacer el rostro *humano* que todo lo invade (Deleuze y Guattari 2010: 190). Hace falta una fuerte línea de desterritorialización de los rasgos rostrificantes para desestabilizar el ordenamiento sensible que configura el mundo cercano de sentido. Hace falta un devenir inhumano, clandestino, minoritario, revolucionario o incluso un devenir “figurante”, al decir de Didi-Huberman (2014: 156), para deshacer el rostro. Un rostro que cuanto más individualizado, más reclama la figuración como emergencia de la forma humana.



Pensar la dimensión estético-política del rostro implicaría hacer, por ejemplo, un cruce de imágenes entre las producciones fotográficas de los alemanes August Sanders<sup>3</sup> y Ernst Friedrich<sup>4</sup>, para establecer esas zonas de acercamiento y distancia de una *estética de la política* (Rancière 2011: 32-35; 2010: 51-52, 66) de las rostridades. Pero en ese caso se estaría bordeando los efectos inmediatos de un acontecimiento, que detonó no sólo las tierras ajenas sino toda especulación de las finalidades humanas en el planeta.

Quizás habría que preguntarse si la inminente catástrofe global de nuestras tierras no es efecto de la imposición del rostro de la humanidad sobre el planeta. Más allá de esta pregunta al paso, lo que en dichas producciones fotográficas mencionadas se muestra son los rostros humanos producidos por la máquina de rostrificación despótico-humanista, sea por su transparencia pacífica y ordenadora social, como por sus claras deformaciones de posguerra. Tanto una como otra, son funcionales a la empresa de configuración de la rostrificación *humana*, sin que ello ponga en evidencia las potencias críticas inhumanas que subyacen latentes en lo germinal de todo acto de creación artística. Quizás las artes sean por necesidad un ejercicio de inhumanidad, puesto que hacer de lo inhumano una monstruosidad estéril es la condena de lo heterogéneo a la funcionalidad biunívoca o binarizante de la mismidad.



A twenty-five year old peasant wounded in 1916 by grenade fragments. Mutilated face restored after countless operations.

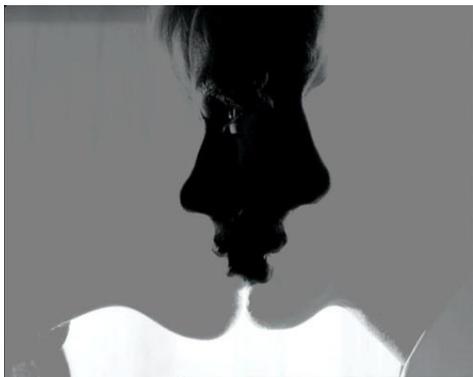
En este clima, F. Guattari analiza en *Cartografías esquizoanalíticas* la producción fotográfica de Keiichi Tahara<sup>5</sup> el cual ofrece un ejemplo singular de desrostrificación a partir del juego perverso de las sombras que contagian líneas indiscernibles en los sujetos. En sus retratos, hay un juego de tensiones de las fuerzas inhumanas de lo indistinguible, toda una línea oscura que desterritorializa sutilmente el rostro humano para hacerlo devenir figurante del mundo; los juegos de luz trazan un corte vertical que atraviesa el rostro y lo fractaliza.



Retratos que además hacen emerger, de una amplia masa negra, un aspecto intensivo de los rasgos de rostridad, no ya perteneciendo a un cuerpo sino potenciando la autonomía sensible de un afecto (Guattari 2000: 282-283). Algo que se expresa con notable sintonía en el film *Shadows* (1968)<sup>6</sup> de John Cassavettes, en esos rostros racialmente signados como negros, y también ajenos, figurantes, que emergen anónimos de la masa densa del jazz y las sombras de los suburbios, y que los primeros planos *afectivos* se encargan de evidenciar. Incluso en *Persona* (1966)<sup>7</sup> de Ingmar Bergman, se abre una espacialidad fragmentaria para dar profundidad a las imágenes, una profundidad que es la superficie por donde las afecciones de los rostros caminan.



Un juego de imágenes desdobra los rostros en primer-plano y superpone los perfiles desdibujando sus identidades, y a su vez Alma se distancia de Elizabeth. Se juegan fuerzas oscuras, desdoblamientos y acercamientos íntimos. Hay un circuito de actualidad que expresa todo ese pasado puro que las reúne. Una simpatía que se ejerce como la más cercana de las repulsiones. El silencio y la palabra, el vaivén que se estremece en la sensibilidad de los rostros, en lo profundo de las afecciones.



#### IV.

La “máquina tahariana”, como la denomina Guattari, está compuesta por tres líneas: “un recorte desterritorializante del rostro; una ruptura fractal de la mirada; el enganche, a este dispositivo, de una proliferación inédita de significaciones que se encuentran ligadas así al nombre propio” (2000: 281). Una máquina que produce rostros secretamente colmados por algo que los desborda, donde su valor yace en la metonimia, en la densidad superficial de lo indistinguible que es pura población de afecciones. Tahara mantiene en sus retratos los puntos mínimos de rostridad que le permiten sostener la figura y la mirada, que, por efecto inquietante, provoca una transferencia activa de significaciones: ya no se ve el rostro sino lo que falta, su vestigio es el soporte minúsculo que la hace subsistir; ya no se mira la fotografía sino en el doble efecto de mirar y ser mirado por lo que se mira. Pero esa mirada no tiene ojos, se juega en una presencia tan sutil que deshace las formas posibles de ser percibida. Un retrato que desmonta la simetría binaria del sujeto y el objeto para entrar un devenir-imperceptible de la sensación, donde no se sabe que es lo percibido y lo que percibe. Como menciona Deleuze (2005: 43), una sensación no es más que el ritmo de un movimiento intensivo de pasaje entre un orden y otro. Los retratos de Tahara dejan abiertas las secuencias interpretativas que estructuran el fondo de lo visible, en su indefinición se liberan las múltiples fisuras fractales que engendra un dispositivo fotográfico ordenado por la máquina despótica de la rostridad. Se proponen *hacer visibles* esas zonas densas, nebulosas liberadas de la identidad y la significancia, que dan profundidad sensible a los movimientos inmanentes de un compuesto artístico. Rostros que expresan la indiscernible vitalidad de las artes como potencia creadora, monstruosamente inhumana.

#### V.

Esos retratos poseen una autonomía que los libera de la figura retratada, hay algo

de absoluto en su singular expresión que excede la identidad. En ellos se despliegan circuitos que remiten a sí mismos como producciones que desbordan los límites de los rasgos personales rostrificados. Según Jean-Luc Nancy, el retrato devela un sujeto que “no puede tener lugar más que poniendo esta exposición en obra y en acto: pintar o figurar ya no es entonces reproducir, y tampoco revelar, sino producir lo expuesto-sujeto. Pro-ducirlo: conducirlo hacia adelante, sacarlo [*tirer*] afuera” (Nancy 2012: 16). Es la autonomía del retrato que se expresa fuera de las significancias y subjetividades de la rostridad; convoca una relación *a sí* que lo independiza, deja de ser una imagen figurada para trazar líneas abiertas figurantes. El retrato no representa, sino que expone *a sí* una serie distorsionada de nuevos recorridos sobre el diagrama de los rostros, el retrato es ante todo un modo de relación. Su semejanza con el modelo sólo pasa por hacer sobrevivir los puntos mínimos de contacto, esos que le permitan sostener un acercamiento *háptico* sobre las afecciones congestionadas de la rostridad. No se trata de reconocer, de mostrar la cordial correspondencia de los rasgos, sino de expulsar las intensidades contenidas por las fuerzas reactivas que suspenden los flujos sensibles, tampoco es una semejanza sino como semejanza de las desemejanzas (Nancy 2012: 41). Si hay una ausencia, como menciona Nancy (2012: 47-51), es una ausencia de definición, de subjetivación y significancia, pero muy lejos de ser un vacío o una carencia. Es una ausencia que comporta la densidad de una plana compleja en tramas indiscernibles, una densidad proliferante donde el rostro explora sus propias líneas para trazar-se nuevas afecciones, que expresen una figuración imposible de ver con ojos humanos. Hacer del propio rostro un estallido, una opacidad, una nebulosa, una selva, un pantano de lo humano. La desrostrificación es una *teratopolítica* de lxs cuerpxs sensibles, que hacen perdurar la ferviente latencia germinal del retrato como zona proliferante de afecciones no humanas (Díaz 2021: 71-72).

El retrato posee una mirada perversamente monstruosa que desmonta la visión como proyección del cerebro, una percepción material del apéndice visual, que conforma el campo de los objetos. Esa perversión monstruosa da cuenta de una mirada más íntima, una mirada de fondo que lleva al exceso toda figura, que lo hace habitar las fuerzas desmesuradas de la naturaleza en el gesto mínimo de una ausencia. Como en la pintura china, donde el paisaje pintado siempre conlleva un hombre diluido, fundido, entre las fuerzas naturales que sostienen sutilmente los trazos vivos del pintor. Lejos de pensarse una ausencia como carencia, es una ausencia por imposibilidad de percepción, por tramar líneas y rasgos imperceptibles que hacen que el hombre esté “eminente presente en los rasgos de la naturaleza, que, vivida o soñada por el hombre, no es más que la proyección de su propia naturaleza profunda, habitada toda por una visión interior” (Cheng 2008: 239). Esa intimidad ausente, imperceptible, no hace más que evidenciar la presencia instantánea y densa de un fondo intensivo. El retrato expone la presencia sublime del fondo sensible

aún no distinguido, todavía no percibido, el cual compone al infinito los paisajes no humanos de la naturaleza, los *perceptos*; y las fuerzas no humanas del hombre, sus devenires inhumanos, los *afectos* (Deleuze & Guattari 2009: 170). Ahí el sentido esencialmente perverso del arte: “arrancar el percepto de las percepciones de objeto y de los estados de un sujeto percibiente, en arrancar el afecto de las afecciones como paso de un estado a otro. Extraer un bloque de sensaciones, un mero ser de sensación” (Deleuze & Guattari 2009: 168).

Nancy refiere a retrato realizado por Miquel Barcelo, ese *doble retrato* (1995)<sup>8</sup> donde el fondo opera con una fuerza inhumana que pone en crisis la figura del rostro, fuerza que inunda intensivamente los límites esperados de una identidad para atravesarla con la potencia monstruosa de lo inabarcable. Su proyección es la intimidad más densa de los afectos no humanos, que se pliegan en el paisaje indiscernible de la naturaleza profunda y oscura que lo antecede. Se trata de un rostro desfigurado por la fuerza íntima que lo arremete, una catástrofe natural de las intensidades inhumanas. Esas fuerzas catastróficas portan la desbordante inestabilidad de una mirada *háptica*, de una mirada que excede la originaria procedencia humana y se impulsa por el contacto sinestésico de los umbrales impersonales. No hay sujeto que mire, ni objeto mirado, no es el sentido de la vista el que ve, sino que todo pasa por una simbiosis perceptiva que infunde la presencia indiscernible de lo que aún no se puede delimitar (Nancy 2012: 77-79). Un rostro inhumano que expresa la perversa acción de la deformación no conlleva sino la potencia desestabilizadora de lo creativo. Con esto, es posible pensar las artes como un modo *teratogénico-político* de intervención perceptiva, de contrapedagogía, de las rostridades. Instaurar una mirada que implica una tensión deformante, entre las fuerzas que tienden a lo monocular y centralizante –agujeros negros, paredes significantes-, y las fuerzas de apertura que trazan una distorsión, provocando una variación en los rasgos despóticos de la rostridad.



Quizás sea la artesanía de ciertos retratos que produzca una mirada singular, donde monstruosamente se distorsione aquello que ve, algo que se juega entre la crítica, la creación y la resistencia. Puesto que no hay creación mientras se respete el modelo, tan solo hay representación, en su sentido repetitivo, en su regreso pedido, es decir, en su re-petición de principio ordenador. En concreto, retratar no se trata de sostener una forma, una figura, sino de conjurar el mandato de la identidad que se esconde detrás de cada imagen, conjurar la unidad visible que manifiesta la máquina despótica de rostridad. Retratar es conseguir una semejanza a través de medios desemejantes, por medios que no devuelvan lo mismo, sino lo diferente (Deleuze 1999: 216; Cf. Deleuze & Guattari 2009: 58). *Monstruar* el rostro es abrir sus líneas-fuerza a una nueva diagramación intensiva de sus expresiones, para intervenir y *trans*-figurar el orden de la rostridades despóticas que condensan y absorben las fuerzas vitales. Hacer un retrato, no siguiendo los rasgos singulares sino haciendo de cada mueca y línea particular un devenir-otro que haga estallar el sentido de las conexiones habituales de esa configuración. Un rostro se pervierte monstruosamente cuando el retrato no es fiel, cuando, en el mejor sentido de la traición, se roba la identidad manteniendo un sobrevuelo digno de sospecha.

## VI.

Se podría imaginar que el primer plano, el del rostro –humano, pero también de objetos o gestos-, cuando se retrata una acción que se torna afección, propone la idea-fuerza de que el retrato que ahí se realiza no describe una identidad, sino que la hace pasar por afecciones que desbordan sus definiciones. Si esto sucede, el retrato se vuelve un umbral afectivo que transfigura los rostros, o incluso los materializa con la potencia de dichas afecciones en algo más allá, en una extensión provocativa de un deseo subyacente. Didi-Huberman destaca estas características de los rostros tallados en las imágenes *votivas*, las cuales siempre fueron relegadas, al igual que el arte del retrato, de la historia de arte pictórico. Las imágenes votivas despliegan un tiempo afectivo que expande los límites de lo tallado en el material plástico; justamente, su plasticidad comunica el voto de un deseo que se extiende y proyecta (Didi-Huberman 2013: 28). El *retrato votivo* no semeja más que las líneas afectivas que configuran una imagen desemejante del figurado, ya que toman las líneas relacionales del deseo proyectado como fuerza vital expandida de una relación que supera las formas humanas (Didi-Huberman 2013: 36-37).

La pregunta que guía la artesanía monstruosa del retrato es ¿cómo deshacer el rostro para hacer visibles las vibraciones íntimas de las figuras? O mejor, ¿cómo conjurar la figura que invisibiliza las modulaciones inmanentes que habitan en la imagen, las fuerzas no humanas del hombre y los paisajes no humanos de la naturaleza? No es más que hacer sensibles fuerzas que de por sí no lo son, es “volver

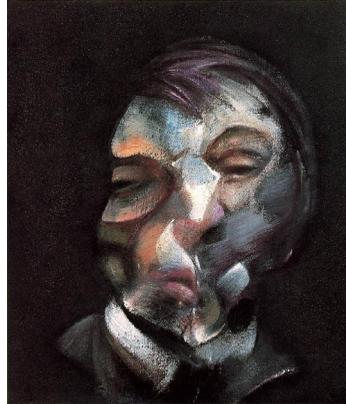
sensibles las fuerzas insensibles que pueblan el mundo” (Deleuze y Guattari 2009: 184), el retrato arranca la Figura de lo figurativo a partir de un acto *teratogénico* de fabulación, donde el cuerpo grita con ardor su propia carne, su movimiento intenso deformante (Deleuze 2005: 28). Deleuze expresa que la carne del cuerpo es la zona de indiscernibilidad entre el hombre y lo inhumano, un bloque sensible de devenires que tornan imperceptibles las afecciones y las percepciones, se extraen los afectos y perceptos.

Cuando F. Bacon realiza el retrato de Inocencio X, no es la persona que grita sino el cuerpo de los excesos de vibraciones que desarma el rostro del retrato, “todo el cuerpo se escapa por la boca que grita” (Deleuze 2005: 35). Las fuerzas de la carne, con sus vibraciones intermitentes desbordan la corporalidad figurativa de la rostrificación para hacer devenir la cara en una catástrofe natural, un sismo intensivo de afectos. Existe todo un devenir-animal que irrumpe en los retratos de Bacon, algo que forma un bloque de sensación con trazos animales que deforman, desdibujan el rostro y forman una cabeza sin rostro. En el retrato a George Dyer (19679), o incluso en los autorretratos (fundamentalmente el de 1971<sup>10</sup>), la cabeza toma el centro del cuadro como un umbral por el que circulan las líneas de rostridad totalmente pervertidas, no hay figuración posible salvo la imagen borrosa de una cabeza. Los ojos solo marcan otros umbrales posibles por donde el fondo intensivo que lo alberga se filtra con espesa impersonalidad.



Los ojos, la mirada del Bacon transfigurado expresa el ritmo de una sensación que excede toda rostridad; Bacon pinta las sensaciones impersonales, pinta *afectos* y *perceptos* no humanos (Deleuze 2005: 46). Sus traz(ad)os marcan fugas del organismo rostrificante, se abre en esa carne una tensión que pone en crisis toda intención de organización de los rostros. En sus retratos hay una onda que fluctúa desestabilizando, como una (*meta*)stasis

crítica, los bordes figurativos de la imagen, es el cuerpo vivo que excede su propia organicidad para expresar toda una vida no orgánica, una pura vida inorgánica desrostrificada. Un cuerpo sin órganos donde el rostro *todavía no ha encontrado su cara*. Según Deleuze, “Bacon persigue un proyecto muy especial en cuanto retratista: deshacer el rostro, encontrar o hacer que surja la cabeza bajo el rostro” (2005: 29).



## VII.

La artesanía monstruosa, *teratogénica*, del retrato es el acto de desrostrificación, un arte tan estético como político, donde lxs cuerpxs fragmentan y estallan su condición organizada e identitaria para deshacerse *en* y *con* las intensidades de una vida no orgánica. Lxs cuerpxs monstruosamente fabulados del retrato toman una X como consiga intensiva: CuepXs, es un cruce que hace del quiasma múltiple un diagrama nómada de sus fuerzas no humanas. Entonces, un retrato se torna la cartografía teratopolítica de la identidad, una fuga que sostiene la potencia de variación en el borde catastrófico del declive sin sucumbir a él. La X es el retrato de lo impersonal como aquello que resiste ante toda taxonomía, pero más precisamente como aquello que pone en acción y se afirma en las fuerzas no humanas de lo viviente. En una política de lxs cuerpxs intensivos, de lxs cuerpxs monstruosos, una *teratopolítica*, provoca una corrosión de las formas de identificación, esas que capturan las fuerzas activas de la corporalidad. Esta política sensible evoca necesariamente una contrapedagogía *corporante*, donde lxs cuerpXs son territorialidades luctatorias, un combate de fuerzas sensibles, tan afín al juego crítico de la (*meta*)*stasis* estético-política que mantiene activa las *forma-de-vida* (Tiqqun 2008: 9-29). Esa X monstruosamente impersonal, que afirma identidades múltiples en el devenir intensivo de los agenciamientos colectivos, toma y hace circular las desterritorializaciones positivas de una micropolítica de desrostrificación, para hacer rizomas donde las arborescencias se asientan, para trazar líneas asignificantes y asubjetivas e implosionar la máquina despótica de la

rostridad. Deseamos una contrapedagogía teratogénica del retrato como resistencia afirmativa de la polifónica *forma-de-vida*, que toma como brújula existencial la práctica afectiva de pervertir *teratopolíticamente* todas las intenciones identitarias de capturar las fuerzas creativas de las existencias. Una contrapedagogía como ésta, que tiene la necesidad de intervenir los dispositivos estético-políticos de rostrificación en sus múltiples dimensiones de captura, no tiene más intención que afirmarse en el gesto monstruosamente bello de deshacer el rostro despótico de la identidad, para devenir-inhumano, devenir-imperceptible. Para hacer de la propia existencia una afirmación vital que haga perdurar las fuerzas germinales de lo indeterminado, en su simple y discreto gesto de desrostrificación. Ahí, en ese tembloroso instante de vértigo inicial, el nacimiento de *una* vida.

...sólo hay inhumanidades, el hombre sólo está hecho de inhumanidades, pero muy diferentes, y según naturalezas y a velocidades muy diferentes. La inhumanidad primitiva, la del pre-rostro, es toda la polivocidad de una semiótica que hace que la cabeza pertenezca al cuerpo, a un cuerpo ya relativamente desterritorializado, en conexión con devenires espirituales-animales. Más allá del rostro, todavía hay otra inhumanidad: no la de la cabeza primitiva, sino la de las 'cabezas buscadoras' en las que los máximos de desterritorialización devienen operatorios, las líneas de desterritorialización devienen positivas absolutas, formando devenires nuevos extraños, nuevas polivocidades. Devenir-clandestino, hacer por todas partes rizoma, para la maravilla de una vida no humana a crear... (Deleuze & Guattari 2010: 194.)

## Notas

<sup>1</sup> GIFE-UNMdP-ISFD84-ISFD19. [ludosofias@gmail.com](mailto:ludosofias@gmail.com)

<sup>2</sup> Hiroshi Teshigahara: *El rostro ajeno* (Tanin no kao) (1966)

<sup>3</sup> August Sander: *Soldier* (1940)

<sup>4</sup> Ernst Friedrich: *sin título* (1916)

<sup>5</sup> Keiichi Tahara: *Joseph Beuys* (1981)

<sup>6</sup> John Cassavettes: *Shadows* (1959 )

<sup>7</sup> Ingmar Bergman: *Persona* (1966)

<sup>8</sup> Miquel Barcelo: *Doble retrato* (1995)

<sup>9</sup> Francis Bacon: *Portrait of George Dyer* (1967)

<sup>10</sup> Francis Bacon: *Autorretrato* (1971)

## Referencias bibliográficas

Cheng, F. (2008) *Vacío y plenitud. El lenguaje de la pintura china*. Madrid: Siruela.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2009) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1999) *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2005) *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros.
- Díaz, S. (2021) "Lo corporante. Biopolítica estética y Teratopolítica de lxs cuerpxs", en *Revista Barda*. Centro de Estudios en Filosofía de la Cultura, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. Año 7, N°11, 2021, 46-91.
- Didi-Huberman, G. (2013) *Exvoto. Imagen, órgano, tiempo*. Bs. As.: Sans Soleil Ediciones.
- Didi-Huberman, G. (2014) *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Bs. As.: Manantial.
- Guattari, F. (2000) *Cartografías esquizoanalíticas*. Bs. As.: Manantial.
- Guattari, F. (2013) *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Bs. As.: Cactus.
- Le Breton, D. (2010) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Nancy, J-L. (2012) *La mirada del retrato*. Bs. As.: Amorrortu.
- Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Bs. As.: Manantial.
- Rancière, J. (2011) *El malestar de la estética*. Bs. As.: Capital intelectual.
- Tiqqun. (2008) *Introducción a la guerra civil*. Madrid: Melusina.



## “Flutua”: saberes, experiências e direito de existência queer surda nas discursividades de um clipe musical

“Flutua”: knowledge, experiences and deaf queer right to existing in a videoclip discourses

Ana Gabriela da Silva Vieira<sup>1</sup>  
Marcio Rodrigo Vale Caetano<sup>2</sup>  
José Rodolfo Lopes da Silva<sup>3</sup>

### Resumo

Com influências dos Estudos Visuais problematizamos questões acerca dos saberes, experiências e direito de existência *queer* – de forma mais específica do homem surdo gay, cuja precarização social incide interseccionando suas marcas. Para tanto, buscamos nas cenas do clipe da música “Flutua” (2017), composta por Johnny Hooker, os elementos para discutir a invenção de si em meio à violência brutal do preconceito. Ao interrogar nas narrativas filmicas determinados modos de apresentação que interseccionam marcadores de diferenças, nos centramos no corpo surdo e gay enquanto imagem e produção de significados dissidentes. Com o clipe dirigido por Roberto Spencer, constatamos que as categorias linguísticas não dão conta da complexidade imagética do amor afetivo-sexual. A fotografia do clipe produziu versões ficcionais em que homens são centrados na figura de personagens gays surdos em meio à canção interpretada por um homem gay branco (Johnny Hooker) e uma mulher transexual negra (Liniker), em seus afetos foram emergidos núcleos de afirmação: a existência surda, gay e apaixonada.

**Palavras-chave:** gays surdos; cultura visual; LGBTI+fobia; amor.

### Abstract

Influenced by Visual Studies, we problematize issues about knowledge, experiences and queer right to existing – more specifically for deaf gay men, whose social precariousness affects the intersectionalization of their features. To do so, we highlight some elements of the videoclip for the song “Flutua” (2017), composed by Johnny Hooker, to discuss the invention of the self amidst the brutal violence of discrimination. When interrogating certain modes of presentation in filmic narratives

that are based on the markers of differences' intersection, we focus on the deaf and gay body as an image and production of dissident meanings. With the videoclip directed by Roberto Spencer, we find that the linguistic categories do not account for the imagery complexity of affective-sexual love. The piece's photography produced fictional versions in which men are centered on the figure of deaf gay characters throughout the song performed by a white gay man (Johnny Hooker) and a black transsexual woman (Liniker), in their affections cores of affirmation emerged: the deaf, gay and passionate existence.

**Key-words:** deaf gay men; visual culture; LGBTI+phobia; love.

### Resumen

Influenciados por los estudios visuales, problematizamos preguntas sobre el conocimiento, las experiencias y el derecho a existir queer, más específicamente para los hombres gays sordos, cuya precariedad social afecta la interseccionalización de sus marcas. Para eso, buscamos en las escenas del video musical "Flutua" (2017), compuesto por Johnny Hooker, los elementos para discutir la invención del yo en medio de la violencia brutal del prejuicio. Al cuestionar ciertos modos de presentación en narrativas cinematográficas que cruzan marcadores de diferencias, nos enfocamos en el cuerpo sordo y gay como imagen y producción de significados disidentes. Con el clip dirigido por Roberto Spencer, encontramos que las categorías lingüísticas no dan cuenta de la complejidad imaginaria del amor afectivo-sexual. La fotografía del clip produjo versiones ficticias en las que los hombres se centran en la figura de personajes gays sordos en medio de la canción interpretada por un gay blanco (Johnny Hooker) y una transexual negra (Liniker), en sus afectos emergen núcleos de afirmación: los sordos, existencia gay y apasionada

**Palabras clave:** gays sordos; cultura visual; LGBTI +fobia; amor

Fecha de Recepción: 14/10/2021
Primera Evaluación: 30/10/2021
Segunda Evaluación: 01/11/2021
Fecha de Aceptación: 23/11/2021

## Introdução

Integrando o álbum *Coração* (2017), a canção “Flutua”, de Johnny Hooker, que conta com a participação da cantora Liniker, narra os desafios de amar em meio às adversidades apresentadas pelo preconceito. “[...] O que vão dizer de nós? Seus pais, Deus e coisas tais. Quando ouvirem rumores do nosso amor? [...]”, dizia o single. O clipe<sup>4</sup> deixava evidente o que é dito na canção: “ninguém pode dizer como alguém deve amar”.

Johnny Hooker, compositor da canção, é o nome artístico do cantor, ator e roteirista Johnny Donovan Maia, natural de Recife. O artista pernambucano iniciou sua carreira em 2004, lançando o EP5 *The Blink of The Whore's Pussy*<sup>6</sup>. Orientado pelo apelo romântico com elementos do Glam rock<sup>7</sup> e pop<sup>8</sup>, Hooker frequentemente traz, aos seus shows e canções, as temáticas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos e demais dissidências sexuais (LGBTI+)<sup>9</sup>. A letra de “Flutua” narra o desejo de petições à vida em busca de liberdade para se viver o amor.

Como narradores da história, Johnny Hooker e Liniker se apresentam na trama do videoclipe “Flutua” alternando suas presenças com cenas afetivas entre dois rapazes surdos. Inicialmente sem fundo musical e com um plano aberto para a vista da cidade, a narrativa fílmica é iniciada com um rapaz (o ator pernambucano Jesuíta Barbosa) fumando na varanda de um prédio que, em seguida, ao entrar no apartamento, encontra outro rapaz (o catarinense Maurício Destri) com o rosto machucado, aparentemente resultado de violência física. Por meio de um olhar atento e ambientado na cultura surda, a pessoa que assiste o clipe se depara com um diálogo em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a cena de encontro entre os rapazes é cortada retrocedendo a narrativa para momentos anteriores àquele encontro.

Em momentos felizes, os rapazes aparecem dançando, aparentemente em um espaço de convivência LGBTI+, compartilhando afetos e se comunicando com línguas de sinais. Ponto recorrente no clipe, a pluralidade performática de seus personagens, por si, já pode produzir identificação no público. Não obstante a esse fato, existe uma sincronia que aproxima a canção das cenas narradas, o que nos leva a pensar que, na arena do videoclipe, as pessoas que ouvem e veem criam ações simultâneas, nos permitindo inferir que a narrativa seria uma “escrita imagética” sobre o amor.

Dançando em um ambiente de festa, os dois rapazes surdos trocam carinhos e interagem com outras pessoas, com a voz de Liniker ao fundo dizendo: “Um novo tempo há de vencer, pra que a gente possa florescer. E, baby, amar, amar sem temer”. Após essa frase, o vídeo fica mudo e, em seguida, é mostrado os dois rapazes em uma rua se despedindo com um beijo. Essa manobra sonora produz a sensação de suspense e rompe as possíveis expectativas. Os dois namorados andam em direção contrária e, com as cenas seguintes, é possível entender a origem dos ferimentos no rosto do rapaz nas primeiras cenas. Agredido por um grupo de

homens que o chutam e o deixam caído no chão, a cena, em silêncio, destaca a interseccionalidade de marcadores que, em meio ao contexto preconceituoso de nossa sociedade, precarizam a existência do rapaz surdo e gay. Ele é duramente atacado pela homofobia em meio à ausência de vozes para defendê-lo.

Em uma edição não-linear, a sequência do vídeo localiza o ataque homofóbico como o clímax da história dos dois rapazes. Ao chegar no final da narrativa, os rapazes voltam ao local de festa e, como não poderia ser, se beijam, transmitindo a mensagem de resistência do amor e a força que se transmite com a letra da música: “Ninguém vai poder querer nos dizer como amar”. Será? Muitos contradizem a afirmação que Johnny Hooker e Liniker fazem na letra de “Flutua”. Muitos têm certeza de que podem nos dizer como amar.

Assim, neste artigo, gostaríamos de problematizar questões acerca dos saberes, das experiências e direito de existência queer – de forma mais específica do homem surdo gay, cuja precarização social se incide sobre ele tanto quanto homossexual tanto quanto sujeito surdo – a partir da música e das cenas do clipe “Flutua” de Johnny Hooker e Liniker. Para tanto, faremos algumas discussões teóricas nos dois primeiros tópicos para, então, partir para a discussão do clipe em si.

### **População LGBTTI+, violência e direito de existir**

*“Bolsonaroooooooo!!!! Bolsonarooooooooo!”*

Historicamente, nas sociedades ocidentais, vem nos sendo dito como amar, vem nos sendo ensinado a vivenciar o afeto e a sexualidade a partir de uma experiência do cisheteropatriarcalismo<sup>10</sup>. Apesar disso, as pessoas *queer* – e aqui estamos entendendo queer como todo sujeito cujas performatividades, experiências e/ou modos de ser não correspondem à cisheteronormatividade – resistem. Resistem em seus cotidianos, buscam formas de, quem sabe, “viver uma vida boa em uma vida ruim<sup>11</sup>”, como apontou Bulter (2012). Essa autora explica como essa “vida boa” é difícil na medida em que estamos vulneráveis a “formas de poder que exploram ou manipulam nosso desejo de viver” (Butler, 2012, p. 223).

Não se trata, portanto, de defender um discurso ingênuo segundo o qual pessoas queer podem viver suas experiências e serem perfeitamente felizes apesar das tentativas sociais de silenciá-las e lhes negar possibilidades de existência. O caminho, ao nosso ver, deve ser outro. O de entender que a hegemonia do pensamento heteronormativo e androcêntrico nos fere diariamente, nos usurpa direitos enquanto seres humanos, e que as práticas de resistência são diárias e em prol de nossa própria existência.

O androcentrismo não representa somente a centralidade da masculinidade nas esferas sociais, políticas, culturais e econômicas; ele se caracteriza pela cadeia de

cobranças aos homens que os levam a naturalizar o governo da vida e do público. O androcentrismo se torna o cárcere que, aliado à heteronormatividade, é o ponto de sustentação da homofobia, lesbofobia e transfobia. Logo, existe uma aproximação que nos obriga a ver a misoginia, o androcentrismo e a heteronormatividade como conceitos que se entrecruzam na manutenção do patriarcado.

A heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo e a misoginia; primeiro, porque sustenta a idéia do governo homem/masculino sobre a mulher/ feminino, inclusive sobre o que é produzido pelo e com o corpo da mulher; segundo porque ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária. Qualquer que seja a análise ou ativismo político das identidades sexuais que não considere estes três conceitos estará reduzindo e limitando suas ações à superficialidade, sem contar, que estará reproduzindo cadeias de governos alimentando a manutenção das estruturas que abarcam um ou todos os três conceitos (Caetano, 2016, p. 10).

Neste contexto difícil em que as forças conservadoras recrudesceram no Brasil, fomos impreterivelmente atingidos pela precarização social. Nesse sentido, buscamos espaços para denunciar a violência que sofremos, para reivindicar nossos direitos e para veicular nossos saberes. Se alguns espaços de educação formal – como a escola – nos marginaliza e nos invisibiliza com base em um discurso político neoconservador, é preciso lançar mão de outros espaços que podem reverberar nossas pedagogias. As artes, neste sentido, podem ser vistas como um importante meio de circulação de saberes e experiências queer.

Os modos de produção das subjetividades são intensamente disputados por inúmeras apresentações sobre como se deve performatizar os marcadores sexuais. Entendemos que o videoclipe de Roberto Spencer funciona como um artefato cultural ao relacionar, por meio de narrativa filmica, a produção de discursos acerca do existir gay surdo em contexto urbano. Para tanto, o diretor recorreu à elaboração de sentidos ao compor roteiros que deram conta de criar personagens capazes de produzir redes de identificação.

Refletir sobre corpos surdos que resistem aos argumentos normativos fundamentados em noções de uma natureza determinante faz-se necessário. Sobre isso, David Le Breton (2016) diz que, na educação midiática, “[...] o corpo é uma medida do mundo [...]”. Em outras palavras, refleti-lo ou significá-lo está situado nas interações constituídas nas economias políticas, culturais, sociais, estéticas e éticas do existir. “A condição humana é corporal. O mundo só se dá sob a forma do sensível. Não há nada no espírito que em primeiro lugar não se tenha hospedado nos sentidos” (Le Breton, 2016, p. 24). Com vistas a interrogar essas agudezas, torna-se necessário estabelecer interações entre os artefatos culturais midiáticos com os modos como

produzimos olhares, leituras, interpretações de realidades. Wulf (2013) nos adverte que o olhar [...] “oscila entre imagem, corpo e meio; ele não mora no corpo nem na imagem e desdobra-se entre eles; ele não pode se prender a qualquer coisa ou ser rapidamente detido, ele tem a escolha de como se relacionar aos meios”.

Butler, recorrendo a trabalhos de Susan Sontag, sobre fotografia, alerta-nos para o fato de que:

A heteronormatividade se conecta diretamente com o androcentrismo e a misoginia; primeiro, porque sustenta a idéia do governo homem/masculino sobre a mulher/ feminino, inclusive sobre o que é produzido pelo e com o corpo da mulher; segundo porque ao exigir a tarefa de governo do homem e de governada da mulher, lhes obrigam a relações intrínsecas e reprodutivas do sistema em uma lógica binária. Qualquer que seja a análise ou ativismo político das identidades sexuais que não considere estes três conceitos estará reduzindo e limitando suas ações à superficialidade, sem contar, que estará reproduzindo cadeias de governos alimentando a manutenção das estruturas que abarcam um ou todos os três conceitos (Caetano, 2016, p. 10).

Neste contexto difícil em que as forças conservadoras recrudesceram no Brasil, fomos impreterivelmente atingidos pela precarização social. Nesse sentido, buscamos espaços para denunciar a violência que sofremos, para reivindicar nossos direitos e para veicular nossos saberes. Se alguns espaços de educação formal – como a escola – nos marginaliza e nos invisibiliza com base em um discurso político neoconservador, é preciso lançar mão de outros espaços que podem reverberar nossas pedagogias. As artes, neste sentido, podem ser vistas como um importante meio de circulação de saberes e experiências *queer*.

Os modos de produção das subjetividades são intensamente disputados por inúmeras apresentações sobre como se deve performatizar os marcadores sexuais. Entendemos que o videoclipe de Roberto Spencer funciona como um artefato cultural ao relacionar, por meio de narrativa filmica, a produção de discursos acerca do existir gay surdo em contexto urbano. Para tanto, o diretor recorreu à elaboração de sentidos ao compor roteiros que deram conta de criar personagens capazes de produzir redes de identificação.

Refletir sobre corpos surdos que resistem aos argumentos normativos fundamentados em noções de uma natureza determinante faz-se necessário. Sobre isso, David Le Breton (2016) diz que, na educação midiática, “[...] o corpo é uma medida do mundo [...]”. Em outras palavras, refleti-lo ou significá-lo está situado nas interações constituídas nas economias políticas, culturais, sociais, estéticas e éticas do existir. “A condição humana é corporal. O mundo só se dá sob a forma do sensível. Não há nada no espírito que em primeiro lugar não se tenha hospedado nos sentidos”

(Le Breton, 2016, p. 24). Com vistas a interrogar essas agudezas, torna-se necessário estabelecer interações entre os artefatos culturais midiáticos com os modos como produzimos olhares, leituras, interpretações de realidades. Wulf (2013) nos adverte que o olhar [...] “oscila entre imagem, corpo e meio; ele não mora no corpo nem na imagem e desdobra-se entre eles; ele não pode se prender a qualquer coisa ou ser rapidamente detido, ele tem a escolha de como se relacionar aos meios”.

Butler, recorrendo a trabalhos de Susan Sontag, sobre fotografia, alerta-nos para o fato de que:

[...] não podemos compreender o campo da representatividade simplesmente examinando seus conteúdos explícitos, uma vez que ele é constituído fundamentalmente pelo que é deixado de fora, mantido fora do enquadramento dentro do qual as representações aparecem. Podemos pensar no enquadramento, então, como algo ativo, que tanto descarta como mostra, e que faz duas coisas ao mesmo tempo, em silêncio, sem nenhum sinal visível da operação. O que surge nessas condições é um espectador que supõe estar em uma relação visual imediata e incontestável com a realidade. [...] Existem maneiras de enquadrar que mostram o humano em sua fragilidade e precariedade, que nos permitem defender o valor da dignidade da vida humana, reagir com indignação quando vidas são degradadas ou dilaceradas sem que se leve em conta seu valor enquanto vidas. E há enquadramentos que impedem a capacidade de resposta, nos quais essa atividade de impedimento é realizada pelo próprio enquadramento efetiva e repetidamente – sua própria ação negativa, por assim dizer, sobre o que não será explicitamente representado. A existência de enquadramentos alternativos que permitem outros tipos de conteúdo talvez comunicasse um sofrimento que poderia levar a uma alteração de nossa avaliação política das guerras em curso. [...] O enquadramento atua para estabelecer uma relação entre o fotógrafo, a câmera e a cena (Butler, 2016, pp. 112, 118 y 122).

Os gritos que trazemos como destaque no início da sessão, ainda que ausentes de capturas pelas máquinas fotográficas, foram vociferados por grupos de homens que passavam em seus carros pela Avenida Itamar Franco (antiga Avenida Independência) na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Gritos direcionados a um de nós, escritora/es do artigo, em uma de três ocasiões de assédio ao retornar de uma casa de shows no ano de 2018. O registro mantém-se em nossas memórias e nos faz recordar que, para nos mantermos vivos, é necessário cuidado, a cidade segue linguagens cisheteropatriarcais ouvintes. Seus territórios e tensionamentos são demarcados em diálogo com a conjuntura política, social, educacional e cultural junto à proximidade das eleições presidenciais daquele ano em que o candidato de extrema direita vinha se mostrando cada vez mais próximo de uma vitória. Como

era curta a distância de casa e uma noite agradável, a caminhada foi a escolha. A chegada em casa foi em segurança, mas mexida. Algo que nem sempre acontece enquanto LGBTI+<sup>12</sup> como retratado no videoclipe.

Em primeiro de maio de 2021, Lindolfo Kosmaski, 25 anos, foi assassinado de forma brutal no município de São João do Triunfo, uma cidade do interior do Paraná com uma população de 13.704 habitantes. Lindolfo era professor na rede estadual, mestrando na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e foi candidato a vereador do município no ano de 2020. Ativista LGBTTI+, também atuava no *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra* (MTST) e no *Partido dos Trabalhadores* (PT). Roberta Silva, uma mulher trans de 33 anos da cidade de Recife, morreu no dia nove de julho de 2021. Anteriormente, ela havia sido incendiada por um adolescente, tendo 40% de seu corpo queimado vivo. Casos que não são recentes nem isolados no país que mais mata pessoas LGBTI+ no mundo. Segundo a *Antra* (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), 80 pessoas trans foram assassinadas/os no primeiro semestre de 2021. Dentre elas/es, 78 travestis/mulheres trans e 2 homens trans/transmaculines. O *Grupo Gay da Bahia* (GGB) destaca que, no ano de 2019<sup>13</sup> 329 LGBTI+ foram vítimas de mortes violentas em nosso país. Dentre essas, foram 297 homicídios (90,3%) e 32 (9,8%) suicídios.

Ações sistemáticas que levam à (re)produção de naturalizações de diferentes violências, estigmas assim como à desumanização desses corpos atravessados por diferentes marcadores. Dados que também nos levam a questionar acerca do que não vem sendo planejado e realizado pelo Estado e o que vem sendo feito, quais projetos vêm se estabelecendo. A quem é conferida a possibilidade de existir, de que forma, em quais condições. Dessa forma, realizam-se diferentes políticas para diferentes vidas. Enquadrar-se dentro de uma norma, aquilo considerado como o “correto”, o “moral”, leva a um modelo de produção dessa vida, que deve servir ao máximo em termos de produtividade para a obtenção do “sucesso” (Foucault, 1999). Uma política pensada comumente para e por cidadãos cisgêneros, heterossexuais, brancos, neoliberais, cristãos, “de bem”, sem deficiência, que ensinam que tais características dizem de uma suposta hierarquia, devendo ser, portanto, desejada, trabalhada para ser alcançada, assimilada.

Achille Mbembe (2003) defende que, no momento, vivemos uma necropolítica, a qual objetiva a aniquilação dos corpos. Ao desumanizar certos corpos, as instituições se eximem de suas responsabilidades, não cumprem com princípios constitucionais, investindo em condições e ações para o desenvolvimento do indivíduo e da comunidade. Tiram possibilidades de forma cruel e violenta de diferentes pessoas, agindo para que nós, enquanto sujeitos, não possamos existir, mas sim servir.

Vidas precarizadas por um cis-tema que busca fabricar algumas/ns como passíveis de luto ou não, de acesso a leis, políticas públicas, justiça (Butler, 2016) e jogadas

ao risco de sair para a rua e não saber qual será o seu destino, uma vez que a cada esquina é possível encontrar aquela/e agressora/r. Roney Polato, Anderson Ferrari e Lara Cassim (2021), ao analisarem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - na área de Ciências da Natureza -, relacionam o veto às discussões sobre gênero e sexualidade com ações de grupos conservadores, em setores empresariais e/ou políticos. A/os pesquisadora/es propõem que pensemos as possibilidades de brechas em meio a esse contexto de disputas e negociações em que o saber conservador cristão defende a Biologia como resultado de uma ‘natureza’, portanto incontestável. É importante destacar que uma análise construcionista não busca negar a Biologia, mas reconhecer que a mesma está “vinculada às condições sociais e históricas de produção e emergência dos conhecimentos.” (Polato et al., 2021, p. 392).

Pensar sobre o direito de existir implica em pensar sobre quem desejamos ser, o que desejamos e quais as nossas possibilidades frente a uma sociedade, suas construções sócio-histórico-culturais e relações de saber-poder que agem sobre o engendramento e manutenção de sua população e a que(m) ela serve. Investir no constante debate e (re)construção de políticas públicas que oportunizem acesso, permanência, segurança e processos pedagógicos sobre aquilo que está posto como o “natural”, aquilo que aprendemos a não questionar devido a supostas hierarquias. (Re)produções e investimentos que levam a silenciamentos, invisibilizações, à perpetuação de estigmas e tantas outras violências que buscam desumanizar tantas/os.

Dessa forma, nos questionamos acerca de quais processos vêm sendo pensados, desenvolvidos e para quem. Letícia Nascimento (2021) defende a importância em compreendermos as opressões a partir de uma perspectiva de análise interseccional. A pesquisadora relaciona as violências direcionadas às mulheres e a população LGBTI+, em meio às suas especificidades, “experiências marcadas pela colonialidade de gênero, que, a partir de padrões cis-heteronormativos, impõem uma lógica binária de gênero.” (Nascimento, 2021, p. 159).

No mês de junho de 2021, mês em que é celebrado o Orgulho LGBTTI+, um aluno, de 11 (onze) anos, de uma escola estadual de Campinas sugeriu que a escola fizesse alguma atividade para discussão da diversidade. “*Oi gente então que tal a gente fazer um trabalho sobre o mês do lgbt etc... eu acho uma boa ideia*”, dizia a mensagem de texto enviada no grupo da escola. A indicação do aluno foi recebida de forma hostil, se desdobrando em uma cascata de mensagens contrárias à proposição. “*Boa noite sou mãe de aluno e essa mensagem a cima e um absurdo,*”, dizia uma delas. “*Quem é vc por favor? Retire seu comentário, por favor. Muito obrigada. Diretora.*”, foi outra resposta enviada.

## Vivências surdas LGBTTI+

*Um novo tempo há de vencer  
Pra que a gente possa florescer  
E, baby, amar, amar sem temer  
Eles não vão vencer  
Baby, nada há de ser em vão  
Antes dessa noite acabar  
Baby, escute, é a nossa canção  
E flutua, flutua  
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar  
Flutua - Johnny Hooker*

As comunidades surdas brasileiras (e de outros países do mundo) vêm se constituindo enquanto movimentos sociais que reivindicam seu direito de existir como pessoas surdas, vivenciando elementos culturais surdos e se comunicando e se expressando a partir das línguas de sinais – no Brasil, trata-se da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, que tem reconhecimento oficial desde 2002, com a Lei nº10.436, a qual reconhece a Libras como língua utilizada na comunicação das pessoas surdas em nosso país.

Lenna Júnior (2010) argumenta que as pessoas com deficiência (PCDs), de modo geral, foram constituindo mais fortemente seus movimentos sobretudo na década de 1980, no período de redemocratização, um momento de emergência de reivindicações de vários grupos tidos como “minoritários”. No entanto, os PCDs não são um grupo homogêneo; ao contrário, têm demandas tão diversas quanto são as marcas biológico-culturais e discursivas da deficiência em seus corpos. Neste sentido, as necessidades de direitos, políticas públicas e reconhecimento social também assumem características diferentes.

Grande parte dos(as) surdos(as) brasileiros(as), para além da alcunha de PCDs, compreendem-se enquanto pertencentes a uma comunidade cultural, pautando a existência de uma cultura surda e uma identidade surda. Essa concepção pode ser problematizada, ao nosso ver, dado o risco de recair em uma visão essencialista do sujeito surdo ou de entender a cultura surda como algo único e universal, sem considerar os vários marcadores sociais que integram a experiência surda para além da própria surdez. Neste sentido é que Lunardi e Machado (2007) problematizam a noção de uma pureza cultural surda, que faz parte de algumas das estratégias discursivas vigentes na atualidade, funcionando na subjetivação e normalização dos(as) surdos(as).

Parte dos Estudos Surdos e da militância surda vêm pautando uma relação de

oposição entre o entendimento da “surdez-cultura” e da “surdez-deficiência”. Embora haja, de fato, dispersões entre essas duas discursividades, Vieira (2019) argumenta que as demandas políticas e sociais por direitos lançam mão de ambas. Neste sentido, as concepções da pessoa surda como PCD e como minoria linguístico-cultural não seriam excludentes, mas funcionam juntas na medida em que ambas fazem parte do discurso que estabelece o sujeito surdo como sendo um cidadão de direitos.

Tendo outros atravessamentos em suas experiências, as pessoas surdas também se articulam em movimentos sociais específicos para lutar por seus direitos. Exemplo disso é o feminismo surdo. Em 2016, ocorreu o 1º Encontro Feminismo e Empoderamento Surdo, no Rio de Janeiro, cuja finalidade era debater questões de gênero e as demandas das mulheres surdas, como aponta o Portal EBC<sup>14</sup>. As feministas surdas brasileiras também se engajam nas redes sociais, como é o caso do *instagram @feminismosurdo*<sup>15</sup> cujas postagens são voltadas às experiências da mulher surda. Do mesmo modo, vem se constituindo um movimento surdo LGBTTI+ que também promove projetos, como foi o caso do *Diversilibras*, que teve duas edições de eventos com palestras voltadas para as pessoas surdas LGBTTI+, em 2017 e 2018. Alguns sujeitos vêm tendo reconhecimento dentro das comunidades surdas brasileiras, como é o caso do gay surdo e *youtuber*, cujo canal<sup>16</sup> conta com mais de 48 mil inscritos.

Pesquisas acadêmicas também vêm sendo feitas, no sentido de refletir acerca das experiências das pessoas surdas LGBTTI+. Silva, Campelo e Novena (2012) olham para o Grupo LGBT Surdos de Pernambuco, realizando grupos focais com seus membros(as), a fim de pensar este grupo como espaço educacional. Os encontros possibilitaram a denúncia de situações de preconceito dentro e fora do espaço familiar, e da incidência de discursos religiosos e/ou biologizantes que inserem esses sujeitos na categoria da anormalidade tanto devido à surdez quanto devido à homossexualidade. Assim, para Silva et al. (2012):

A homossexualidade no contexto dos surdos, de acordo com o nosso processo investigativo, deve ser encarada como uma identidade sexual, não podendo ser vista como uma deficiência como mencionam discursos negativos a homossexualidade e segregacionistas que se remetem à surdez que corroboram com o conceito de “deficiência em dobro”. Para tanto, a importância da família como instância de educação não-formal, tem papel fundamental na formação do sujeito surdo LGBT, seja para sua afirmação enquanto surdo seja para sua afirmação enquanto homossexual. (Silva et al., 2021, p. 13)

Abreu (2015), a partir de entrevistas que tratavam das memórias e narrativas dos sujeitos da pesquisa, analisou “as dinâmicas da sexualidade e do afeto de surdos homossexuais — que, por estarem marcados culturalmente com duas características

consideradas desvantajosas, vivem situações de exclusões e violências” (Abreu, 2015, p. 137).

Este autor aponta como o fato da língua oral ser inacessível para os gays surdos dificulta as trocas e a manutenção de vínculos afetivos com homens ouvintes, sendo necessário fazer uso de tecnologias que favoreçam a comunicação. Abreu (2015) também argumenta como o uso da Libras “é um fator agregador para as relações afetivas entre surdos, reverberando na preferência dos sujeitos por relações com seus pares linguísticos” (Abreu, 2015, p. 148).

Os excertos que dão início a essa seção são parte da canção Flutua interpretada por Johnny Hooker e Liniker e, como já dito, o clipe, lançado em 2017, intercala cenas em que o e a artista se apresentam cantando e um curta no qual um casal gay surdo são vítimas de homofobia. Logo no início do clipe, quando Johnny Hooker canta “O que vão dizer de nós? Seus pais, Deus e coisas tais”, um dos homens sinaliza, por meio das libras, esse trecho da canção para seu parceiro, que está deitado na cama de sua casa, com ferimentos no rosto.

A forma como chegou a nós o videoclipe foi diversa, mas, independente disso, a narrativa conduzida pelo olhar de Ricardo Spencer nos feriu. A sequência de imagens nos levaram a pensar o corpo como o lócus que conduz o desafio de existir em meio às normas de inteligibilidade de gênero. Flutua, ao mostrar o desejo de se construir por meio do amor, supera os medos e as angústias de uma vida que se faz infame na arte de existir. A vida exigiu das personagens coragem e insistência. No trajeto de existência dos rapazes gays e surdos, a dor foi a sensação que marcou o rito de passagem para a certeza do amor. Spencer, ao cinematografar o cotidiano afetivo de LGBTI+ surdo, trouxe com “Flutua” a visibilidade de vidas que ousam viver seus amores.

Anuncia-se, assim, logo no início, a relevância da construção de uma comunidade surda LGBTI+ (com a presença de surdos(as) e ouvintes fluentes em língua de sinais) para que um homem gay surdo possa construir seus vínculos afetivos, de amizade e de amor, a partir de uma comunicação que se efetiva sem as barreiras do ouvintismo<sup>17</sup> e das línguas orais-auditivas. A cena na qual o casal dança junto de outros indivíduos explicita como, apesar da música (por sua qualidade auditiva) não ser frequentemente referida como parte das culturas surdas, há outras formas dos(as) surdos(as) experimentarem a dança, a partir de sua experiência visual e também através das vibrações do som.

Quando o grupo de amigos(as) sai junto do que parece ser uma casa noturna, as pessoas se despedem umas das outras e se separam, inclusive o casal que, após trocar um beijo, cada um segue um caminho diferente em meio a uma avenida relativamente movimentada. O clipe retira o áudio durante esse beijo, proporcionando que se sinta esse momento a partir de um ponto de vista surdo: o que se vê são

homens surdos que se beijam, os olhos fechados, nenhum som, apenas as sensações de tocar e sentir um ao outro.

Quando o casal se separa, um deles caminha na direção da câmera, ficando em primeiro plano, enquanto o outro se torna cada vez mais distante para o(a) espectador(a) do clipe. O homem ao fundo, então, é atacado e espancado por outros dois sujeitos que aparecem na cena. O silêncio, que antes incitava à compreensão da experiência surda do afeto, passa a ser opressor. Surdo, o rapaz caminha calmamente sem olhar para trás, sem poder ajudar seu namorado. Os veículos que passam também não param, não auxiliam, não intervêm.

Se denuncia, neste instante, algo que não é apenas silêncio, mas silenciamento. Não é apenas a homofobia que incide com violência sobre esse homem gay agredido, mas também o imperativo social do ouvintismo e do capacitismo, que tornam o sujeito vulnerável e fazem da experiência do gay surdo duplamente precarizada. A sociedade, com sua base comunicacional fundamentada no ouvir e no falar, deixa de produzir meios de defesa para os sujeitos surdos, cujos elementos culturais atrelam sua comunicação à visão e à sinalização.

Essa escrita coletiva, que se arrisca em processos de indignação, toma as dissidências interseccionadas como interlocutoras de crítica à normalidade. Em diálogos com Butler (2016), redobramos os sentidos de nossos deslizos e enquadramentos a partir de “Flutua”. Afirmar isso é escrever sobre as marcas que nos subjetivam e narram sobre os significados em torno da humanidade. Reconhecer as múltiplas linguagens da violência que, nos usos de diferentes imagens, circulam entre nós e nos auxiliam em nossas políticas cotidianas de indignação, como nos chama a atenção a filósofa estudunidense:

[...] a fotografia [estática ou em movimento] não pode restituir a integridade ao copo que registra. O rastro visual não equivale, certamente, à plena restituição da humanidade da vítima, por mais que isso seja obviamente desejável. A fotografia exibida e colocada em circulação, torna-se a condição pública mediante a qual nos indignamos e construímos nossas visões políticas para incorporar e articular a indignação (Butler, 2015, p. 120).

A cena do clipe nos recorda de outros acontecimentos semelhantes. Uma autora deste artigo, em sua experiência lecionando em uma escola de surdos, realizou uma palestra sobre violência de gênero. Na ocasião, algumas surdas do Ensino Fundamental apontaram que, em situações de assédio, encontraram-se sem possibilidades de defesa, devido à baixa acessibilidade nas formas legais de denúncia e também à pouca qualidade da comunicação, até mesmo no interior das famílias, visto que, muitas vezes, nem mesmo os pais e mães tornam-se fluentes em língua de sinais.

O clipe auxilia na denúncia desse quadro de precariedade social no qual vivem os(as) surdos(as), sobretudo os(as) surdos(as) não brancos(as), não heterossexuais, não homens e pobres. Não apenas o conteúdo imagético corrobora para isso, mas a própria canção, cuja letra reivindica o direito de amar e a necessidade de combater o preconceito, a violência e, de forma mais específica, a LGBTI+fobia: “Eles não vão vencer Baby, nada há de ser em vão”, diz a canção. De fato, na medida em que o casal permanece junto ao final do clipe, se fortalece a noção de que nenhuma violência é capaz de impedir a existência e a resistência do sujeito LGBTI+.

Podemos inferir que a canção e as cenas do videoclipe agem pedagogicamente sobre os sujeitos, investindo na (re)construção de subjetividades, saberes, relações, culturas e sociedade. A produção se coloca frente a uma realidade que ainda é invisibilizada e/ou distorcida enquanto debate diante de muitos contextos. Quais relações são estabelecidas com aquilo que nos é apresentado e ensinado como fora da norma? Quais são as possibilidades de (re)existência e (re)invenção frente a violências sistemáticas e reiterativas?

Acreditamos nas potências das artes - em meio às suas múltiplas, plásticas e contingentes expressões - na possibilidade de nos (re)pensarmos, (re)construirmos saberes, relações e culturas, assim como ampliar vozes - comumente silenciadas por discursos e práticas, sejam elas institucionalizadas ou não. Leal (2020) defende que estudamos a partir de diferentes movimentos e que o saber deve ser avaliado “a partir dos usos que ele apresenta para a vida, para o envivecer” (Leal, 2020, p. 67). Sendo assim, nos implicamos cotidianamente - de forma consciente ou não - em processos pedagógicos, sejam eles através da escuta de música, ouvindo histórias de colegas, amigas/os e/ou familiares, assistindo filmes, séries, dentre outras. Para a pesquisadora, que se debruça sobre os saberes prete e trans, há, em tais conhecimentos, uma dimensão bélica e terapêutica que possibilita a cura e ao se a(r)mar.

A exaustão de imagens que circulam conosco nos obriga a interrogar sobre o que estamos fazendo com aquilo que registram de e sobre nós. Não nos encontramos imunes à imagem, com indignação gritamos ao extermínio de vidas pela polícia do regime cisheteropatriarcal ouvinte. As imagens que foram mobilizadas no clipe funcionaram como máquinas de denúncia de corpos que lhes foram tirados a vida. Fazendo problema aos usos da fotografia e sua circulação, Judith Butler (2016) pondera:

Se a fotografia não apenas retrata, como constrói e amplia o acontecimento – pode se dizer que a fotografia reitera e dá continuidade ao acontecimento – então, estritamente falando, ela não é posterior ao acontecimento, mas sim, se torna crucial para sua produção, sua legibilidade, sua ilegibilidade e seu próprio estatuto como realidade. Talvez a câmera promova uma crueldade

festiva: “Ah, que bom, a câmera está aqui: vamos começar com a tortura para que a fotografia possa captar e celebrar nosso ato!” Nesse caso, a fotografia já está em ação, enquadrando e orquestrando o ato, ao mesmo tempo que capta o ato no movimento de sua consumação (Butler, 2015, p. 126).

No Brasil, nos últimos anos, ficamos sabendo de atos violentos por meio de notícias maximizadas na imprensa, redes sociais virtuais e relatórios governamentais e do terceiro setor. Eles anunciam os dados subnotificados das vidas que foram deixadas à morte. Por meio de fofocas miúdas se faz saber pelos computadores e celulares, sentados nas poltronas de nossas casas, ficamos sabendo da morte.

Tais considerações nos levam a refletir que não há neutralidade na produção de saberes. Vivemos em uma constante arena de disputas e negociações em que diferentes regimes de verdade se estabelecem buscando legitimação e produção de determinados modos de ser e estar em sociedade. Mesmo que se considere a hegemonia dos saberes e experiências ouvintistas e heteronormativos em nosso contexto sócio-histórico, não se elimina, de forma alguma, a possibilidade de experiências outras ou de constituição de saberes outros que se disseminam na música, no cinema, nos videoclipes, na mídia e em várias instâncias, buscando brechas e espaços nos quais podem reverberar.

Mergulhados no sangue e aumentando o volume e a velocidade dos acontecimentos, nos interessou os gestos que formaram as alianças que, de alguma forma, direcionaram as intencionalidades no videoclipe *Flutua*, dirigido por Ricardo Spencer. Não buscamos recorrer às imagens que instauraram o ato violento para torná-lo credível. Nas reflexões contidas neste artigo, buscamos nos permitir praticantes culturais, reconhecendo que nos deslocamos entre as marcas de enquadramentos dos sujeitos de vários tipos. Diante de nossas implicações políticas com o direito à vida, temos por desafio andarilhar em percursos abertos as pedagogias culturais visuais. Com elas, aprenderemos que a arte é um passo na corda-bamba que nos exige equilíbrio, criação e resistência para nos mantermos vivos.

### **Considerações finais**

A discussão que fizemos neste artigo intencionou pensar o clipe da música “*Flutua*” interpretada por Johnny Hooker e Liniker, na medida em que a canção e o conteúdo visual do vídeo permitem problematizar as situações de violência sofridas pela população LGBTI+ e a dupla marginalidade vivenciada pelas pessoas surdas *queer*. O videoclipe em questão se faz pedagógico não no sentido tradicional de uma instituição educacional formal, mas no sentido de veicular discursos acerca de saberes outros, saberes que resistem aos violentos imperativos do ouvintismo e da heteronormatividade na sociedade em que vivemos. Da invenção estética à

vida até a afirmação da existência, o corpo constitui-se na subversão da norma. A ousadia de romper os limites afirma, em Flutua, corajosos gestos de resistências às determinações cisheteropatriarcais ouvintes.

O caráter formativo que se produz com as imagens nos leva a constatar sua conexão com a condição de vida. Se nossas condições são educadas para sentir o normalizado, nossas sensibilidades se inscrevem em meio a diferentes desejos. Entre as possíveis leituras de Flutua, refletimos os deslocamentos que criticam as verdades sobre a existência possível. Elas interceptam as ruas das cidades exigindo suas presenças e forjando a corajosa possibilidade de luta em favor da expansão do existir em vida com amor.

## Notas

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas. Brasil. Estudante de doctorado en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pelotas - ciudad de Pelotas, Rio Grande do Sul

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas. Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas. Brasil

<sup>4</sup> “Johnny Hooker (part. Liniker) - Flutua - YouTube.” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yviayLK5Z44>. Acesso em: Jul. 2021.

<sup>5</sup> EP significa “extended play”, em inglês ou “formato estendido”, em português. O formato do EP é mais curto que de um álbum, chamado de long play, e volta-se a divulgação da música por meio de mídias digitais, a exemplo de *Spotify*.

<sup>6</sup> Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=BrQpw-fHbI0>

<sup>7</sup> O *Glam Rock* teve pouca duração, mas os seus efeitos foram provocativos e se estendem até hoje. Emergido na Inglaterra, entre o final de anos 1960, o movimento artístico surgiu em provocação a estética Hippie. O Glam foi marcado pelo excesso – na roupa (lantejoulas, saltos plataformas, etc.), maquiagem (cílios postiços, batons e sombras) e atitude (importante ‘posar’ criando um personagem), tudo com glamour. Aliado a estética, outro componente fundamental era a androginia de seus artistas (OLIVEIRA, 2010).

<sup>8</sup> O Pop emergiu nos Estados Unidos nos anos de 1950. O estilo musical foi e é marcado pela conservação da estrutura formal da música: verso – estribilho – verso e é executado de modo melódico, produzindo fácil assimilação do público. Não obstante aos elementos destacados, seus/suas artistas, no geral, caracterizam-se pelo o hábito de fazer shows extravagantes com dança e artifícios (DANTAS, 2021).

<sup>9</sup> Em 2013, no longa “Tatuagem” do diretor Hilton Lacerda, Hooker foi convidado a compor a canção tema “Volta” disponível <https://youtu.be/3ZaOZInmSDo>, acessado em 30 de agosto de 2021.

<sup>10</sup> A categoria emerge a partir da junção dos conceitos de cisgeneridade (refere-se ao sujeito que se identifica com o gênero atribuído no nascimento), heteronormatividade (sistema político que determina a dicotomia complementar e assimétrica entre sexos/gêneros instituindo a heterossexualidade como norma) e o patriarcado (sistema político-social em que o homem

“Flutua”: saberes, experiências e direito de existência queer surda nas discursividades de um clipe musical

adulto detém o controle sobre todas as relações de poder) (SILVA; NASCIMENTO; CAETANO, 2021).

<sup>11</sup> Discussão na qual Butler (2012) parte das discussões de Theodor Adorno sobre a impossibilidade de uma vida correta na falsa.

<sup>12</sup> A sigla apresenta variações e vem sendo ressignificada ao decorrer dos anos. Para este texto a sigla LGBTTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais) será adotada como forma de dar visibilidade a essas outras identidades de gênero e orientações sexuais. O sinal de + é utilizado como forma de incluir pessoas que não se sintam representadas pelas outras letras e indicar de que o processo de (re)construção da mesma não se finda.

<sup>13</sup> Relatórios anuais de morte LGBTTI+. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: jul. 2021.

<sup>14</sup> PORTAL EBC. Movimento feminista surdo realiza encontro no Rio para debater questões de gênero. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cidadania/2016/11/movimento-feminista-surdo-realiza-encontro-no-rio-para-debater-questoes-de-genero>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/feminismosurdo/>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/c/leoviturinno/featured>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

<sup>17</sup> Conceito dos Estudos Surdos que se refere às normas vigentes na sociedade que estabelecem como “normais” a existência ouvinte e a comunicação oral e auditiva, compreendendo o surdo pelo viés da anormalidade, como um sujeito passível de correção.

## Referências

Abreu, F. S. D. (2015). Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília] Brasil (2002). *Lei nº10.436 da Língua Brasileira de Sinais*.

Butler J. (2016). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*. Civilização Brasileira

Butler, J (2012). Pode-se levar uma vida boa em uma vida ruim?. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 33, 213-229.

Caetano, M. (2016). *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Appris.

Dantas, T. (2021, Setembro). “Pop”. *Brasil Escola*. <https://brasilecola.uol.com.br/artes/pop.htm>.

Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Vozes.

Leal, A. (2020) Me curo y me armo, estudando: a dimensão terapêutica y bélica do saber prete y trans. In: *Pandemia Crítica*, n.052 (pp. 65-77). N-1 edições.

Le Breton, D. (2016). *Antropologia dos sentidos*. Vozes.

Lenna Junior, M. C. (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da

Pessoa com Deficiência.

Lunardi, M. L. & Machado, F. C. (2007). Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades. *Revista Educação Especial*, 30, p. 1-5.

Mbembe, A. (2003). *Necropolitics*. Public Culture, 15, 2003, p. 11-40.

Nascimento, L. (2021). *Transfeminismo*. Editora Jandaíra.

Polato, R., Ferrari, A. & Cassim, L. (2021). Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. *REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBIO*, 14 (1), 390-409.

Oliveira, M. (2010, Julho). Entenda o que foi o Glam Rock. *Mundo Moda*. <https://mondomoda.com.br/2020/04/20/glam-rock/>.

Silva, J. G. S., Campelo, L. B. B. & Novena, N. P. (2012). Desejos e afetividades que não querem calar: o grupo LGBT surdos de Pernambuco. Anais do Quarto EPEPE da Função Joaquim Nabuco. Fundação Joaquim Nabuco.

Vieira, A. G. S. (2019). Modos de subjetivação em funcionamento nos discursos curriculares de Escolas de Surdos: o cidadão de direitos, o indivíduo não incapacitado e o sujeito-aluno. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas].

Wulf, C. (2013). *Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado*. Hedra.

# LOS CUERPOS (VISIBLES) EN PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN MENSTRUAL

## (VISIBLE) BODIES IN MENSTRUAL EDUCATION PRACTICES

Nuria Calafell Sala<sup>1</sup>

### Resumen

En la era del capitalismo informacional, los regímenes de visibilidad y perfectibilidad se instalan en los escenarios sociales por medio de la proliferación de imágenes de cuerpos esbeltos, jóvenes y sonrientes que nos prometen bienestar y felicidad. En este marco, el cuerpo menstruante irrumpe como un objeto de intervención y regulación por medio de tecnologías diversas, tendientes a regular sus fluidos en el marco de un estilo de vida proactivo e hiperproductivo. En el universo digital, ello conlleva una tensión entre aquellos dispositivos discursivos que promocionan este ideal, y una serie de propuestas de corte más bien pedagógico, reflexivo y divulgativo que lo disputan. Este artículo focaliza de manera especial en estas últimas, centrándose en un conjunto de prácticas de Educación Menstrual surgidas en Argentina en los últimos tres años. El análisis muestra cómo estas negociaciones y/o disputas de sentido llevan a una serie de giros –lingüísticos, visuales y reflexivos- en los modos de vivir, entender y organizar la vida de un cuerpo menstruante.

**Palabras clave:** Educación Menstrual; visibilidades; cuerpos; menstruación

### Abstract

In the era of informational capitalism, healthy, young and smiling bodies that promise well-being and happiness spread over social scenarios regimes of visibility and

perfectibility. Within this general framework, menstruating body emerges as an intervention and regulation target through different technologies, that control its fluids in the context of proactive and hiperproductive lifestyle. In digital universe, that implies a tension between those discursive mechanisms that promote an ideal, and some pedagogical, reflexive and divulgative propousals that challenge it. This article focus on the last one, concentrating on a set of Menstrual Education's practices emerged in Argentina in the last three years. The analysis shows how this kind of negotiations and/or disputes of meanings lead to a series of linguistic, visual and reflexive turns in the ways of live, understand and organize menstruating bodies' life

**Keywords:** Menstrual Education; visibilities; bodies; menstruation

Fecha de Recepción: 12/10/2021 Primera Evaluación: 15/11/2021 Segunda Evaluación: 26/11/2021 Fecha de Aceptación: 04/12/2021
---

## Introducción

En las sociedades contemporáneas, el cuerpo menstruante sigue siendo objeto de estigmatización, desigualdad, discriminación, y exclusión (D'Alessandro, Santellán, Rocío García, De la Fuente y Cardillo, 2021; @eco.house y @redcirculadorxs, 2021). En un presente que se desarrolla a través de la circulación y ensamblaje de una visión biológica, económica e informacional de la vida (Landa, Hijós, Muñoz y De Castro, 2020), la experiencia de un sangrado que se repite mensualmente durante un período relativamente largo (entre treinta y cuarenta años), lejos está de haber mejorado sus condiciones de posibilidad y de sostenibilidad en el tiempo. Por el contrario, menstruar sigue estando penalizado en su exceso (de impredecibilidad) y en su falta (de productividad). Como ha sido señalado desde diferentes activismos, esta misma caracterización aplica tanto sobre los cuerpos gordxs, discapacitadx y diversxs (Contrera, 2020), como sobre el modelo político-económico actual (Contrera y Cuello, 2016).

Los medios masivos de comunicación, acompañados por el artefacto de internet (Remondino, 2012), refuerzan esta penalización, al instalar en las tramas socioculturales regímenes de visibilidad y perfectibilidad proyectados, por un lado, en la representación iterativa de cuerpos esbeltos, sonrientes e immaculados (es decir, sin mancha alguna) que nos prometen bienestar y felicidad. Y, por el otro, en la proliferación de narrativas que apelan al rendimiento, al éxito y a un estilo de vida proactivo que “[...] incorpora acciones, actitudes, prácticas y saberes orientados a mejorar la salud, incrementar la calidad de vida y optimizar los niveles de bienestar de una persona y población” (Ziguras, 2005; en Landa, 2017, p. 11).

Al mismo tiempo, se desparraman imágenes tendientes a generar sentimientos de rechazo hacia quienes no se adecúan a estos modelos. Enfoques patologizantes y biomedicalizantes se reproducen en cualquier ámbito y en todo lugar para delimitar aquellos cuerpos y sujetos que cumplen con los órdenes de lo perfectible y lo deseable y, por ende, merecen ser visibles; de aquellos otros que, por el contrario, deben ser expulsados, pues ponen en riesgo la figura central sobre la que se construye la gubernamentalidad neoliberal: el ciudadano autónomo y auto-regulado (Lupton, 1999, pp. 61-62).

En dicho contexto, el carácter ingobernable y “caótico” (Barone Zalloco, 2021, p. 13) de un cuerpo menstruante se revela como problema y objeto de intervención de diferentes tecnologías, las cuales procuran regular sus fluidos, forma y devenir en el marco de un sistema regido, también, por las lógicas heteronormativas que socializan de manera distinta y dicotómica a los sujetos (Bartky, 1997).

Algunas investigaciones han denunciado las consecuencias que estos regímenes provocan en quienes menstrúan (Bobel y Kissling, 2011; Felitti, 2016; Tarzibachi, 2017). Bobel y Kissling (2011, p. 123) explican cómo las representaciones hegemónicas

sobre el ciclo menstrual se apoyan en un enajenamiento del cuerpo, el cual es (auto) percibido como algo defectuoso, un desperfecto que debe ser permanentemente arreglado a través de acciones cotidianas y constantes (como, por ejemplo, el uso de toallitas descartables diarias para los fluidos vaginales). Efecto concomitante de ello es la configuración del cuerpo menstruante como locus de un sujeto “autogestionante” (Rose, 2012; en Landa y Calafell Sala, 2019), capaz de invertir gran cantidad de tiempo y de dinero en arreglar sus falencias.

Si la globalización ha cambiado los regímenes de visibilidad, tal y como anunciaba Arfuch (2006, p. 80), también ha modificado los modos de ejercerse de una cultura de consumo que ya no se organiza en torno a un “saber hacer” propio del capitalismo fordista; sino, más bien, en torno a un “saber ser” (Boltanski y Chiapello, 2002) realizado en un cuerpo activo y tonificado que, en su capitalización y mostración de sí, se hace acreedor de su valor (Landa, 2017, p. 11).

Desde una perspectiva sociológica, podemos entender esta espectacularización como efecto de los procesos de subjetificación (Rose, 2007) que se vienen dando en nuestras sociedades contemporáneas, donde tecnologías médicas y de otras *expertises* de la salud –popularizadas en el discurso social de manera simple y pragmática (Papalini, 2013a)- circulan y se ensamblan con dispositivos terapéuticos y pedagógicos orientados a organizar la vida de poblaciones activas (Landa y Córdoba, 2020, p. 60). A su vez, es también el resultado de la aplicación sistemática de lo que la antropóloga Rita Laura Segato (2014) ha definido como una “pedagogía de la crueldad”, la cual promueve y acostumbra la mirada “[...] al espectáculo de la rapiña de la vida hasta el desecho, hasta dejar solo restos” (p. 110), al mismo tiempo que consolida una idea de goce como experiencia asociada al consumo y al desecho o, más aun, al consumo *del* desecho.

Si Bobel y Kissling (2011) llamaban la atención sobre los efectos enajenantes que las representaciones hegemónicas del ciclo menstrual provocan en quienes menstrúan, Eugenia Tarzibachi (2017) nos recuerda que es a través de ellas que se construyó y legitimó una feminización del cuerpo menstrual en la que encarnaron los significantes de abyección, debilidad y desperdicio.

No es un dato menor que este sector haya monopolizado el mercado económico e informacional en los últimos cincuenta años. Ni tampoco es casual que durante todo este tiempo haya sido el único en transmitir competencias y aptitudes educativas en torno al ciclo menstrual. A través de una serie de productos y tecnologías de “desmentida” del cuerpo menstruante (Tarzibachi, 2017, pp. 76-83), puestos a disposición del público a través de publicidades y materiales educativos (Felitti, 2016; Felitti y Rohatsch, 2018), la industria del femcare –en connivencia con la industria farmacéutica- ha afianzado la creencia de que el único cuerpo menstruante posible –consumible y visible- es aquel cuerpo sucio, fallido e indisciplinado sobre el cual es

necesario *re-escribir* discursiva y performativamente la imagen-idea de un cuerpo heteronormado, activo, sonriente e inmaculado.

Siguiendo el trazo del subrayado, en las páginas que siguen se indagará en esta idea de la re-escritura del cuerpo menstruante como efecto de una serie de transformaciones que vienen dándose, y que expresan un desplazamiento respecto a la determinación biológica de los cuerpos para dar lugar a un “cuerpo palimpsesto” (Asensi, 2008, p. 27) en el que matrices normativas y represivas conviven y se interseccionan con matrices mucho más diversas, flexibles y modulables. La reapropiación del significante abyección como condición de posibilidad de la inteligibilidad de un cuerpo menstruante a través de pedagogías cuir (Barone Zallocco, 2021) o desde la focalización en los currículums ocultos y nulos (Kohen y Rohatsch, 2021) avanzaría en esta dirección.

Este artículo se propone, entonces, analizar una serie de imágenes y narrativas recurrentes dentro de lo se ha empezado a conocer como Educación Menstrual o Educación Menstrual Integral (a partir de ahora EM), tanto en trabajos académicos (Barone Zallocco, 2019 y 2021; Barone Zallocco y Rohatsch, 2020; Kohen y Rohatsch, 2021), como en una serie de propuestas divulgativas, formativas y didácticas *online* y *offline*.

La irrupción de dos formaciones sobre la temática en América Latina –una en Colombia y otra en Argentina, ambas virtuales a causa de la pandemia-, así como el crecimiento en número y visibilidad de iniciativas individuales y colectivas en las principales redes sociales (*Instagram* y, en menor medida, *Facebook*), permiten considerar su importancia en las tramas socioculturales del presente, donde, además, interactúa con otras tantas prácticas y discursos afines a la temática. Me refiero aquí a las y los que se producen dentro del movimiento de la Ginecología Natural (Calafell Sala, 2019 y 2020), desde el activismo menstrual (Ramírez Morales, 2019) o en algunas iniciativas novedosas como la “terapia menstrual” (Felitti y Rohatsch, 2018) y la “sanación matriz”, cuya característica principal es que abren nuevas preguntas y –algunas veces- habilitan erosiones de sentido en torno a temas como la corporalidad y la subjetividad menstruante, el género, el (auto)cuidado, la espiritualidad, la autonomía y la agencia.

Para ello, en una primera instancia, propongo ubicar la emergencia de la EM en el marco de una “cultura empresarial” que desparrama por los escenarios sociales los imperativos del *ethos* managerial (Landa, Hijós, Muñoz y De Castro, 2020). El pasaje de una visión higienista a una (auto)gestiva de los productos menstruales podría leerse en estos términos, así como también el hecho histórico de que todo activismo menstrual –tanto en el norte global (Bobel, 2010), como en Argentina, por ejemplo (Felitti, 2016 y Felitti, 2017-2018)- nace en el seno de discusiones en torno a los modos de “gestionar mejor” el fluido menstrual (Gómez Nicolau y Marco

Arocas, 2020, p. 158).

En segundo lugar, y en relación a este último punto, abordo las negociaciones y/o disputas de sentido de algunas propuestas de EM que responden, desde una mixtura de discursos y perspectivas diversas –que incluye algunos de los enfoques feministas ecológicos, espirituales y comunitarios, de los activismos gordxs, y de los movimientos de mujeres y por la diversidad sexual-, a las distintas tecnologías de intervención que despliegan sobre los cuerpos (menstruantes) dispositivos de (auto)vigilancia, control y regulación.

### **La Educación Menstrual en la cultura empresarial**

Nikolas Rose (1992) definió la “cultura empresarial” como la combinación de prácticas, discursos y dispositivos de gobierno indirectos, orientados a afianzar en el imaginario la figura de un sujeto autónomo y responsable de los estilos de vida que elige (Landa y Córdoba, 2020, p. 62). Tal y como ya adelanté en la introducción, este modelo cultural, que instala procesos de subjetivación sobre regímenes de visibilidad y perfectibilidad que prescriben y proscriben aquellos cuerpos y narrativas que merecen ser visibles/decibles y aquellos/as que no, es a su vez efecto e indicador de las modulaciones que se dan en el desarrollo del capitalismo: entre un modelo de disciplinamiento corporal enmarcado en lugares de encierro –las fábricas, los hospitales, las cárceles, las instituciones educativas- y un “nuevo espíritu” que se encamina hacia el gobierno de la subjetividad (Boltanski y Chiapello, 2002).

Las tecnologías de poder que procuraban insertar al individuo en los moldes de producción mecánica e industrializada focalizan ahora en los (finitos) recursos personales. La subjetividad, como categoría, se hace omnipresente en procesos de individualización y psicologización de las sociedades emergentes (Papalini, 2013a, p. 9). Esto significa que el “yo” se vuelve garante de todo, tanto en lo que refiere a las elecciones y responsabilidades de su propia vida, como en lo que respecta a los modos de inteligibilidad de lo social, lo político y lo cultural. Esta “supremacía de la subjetividad” (Papalini, 2013a, p. 10) abona el terreno para la difusión y consolidación de una cultura terapéutica que “racionaliza” –despojándolos de todo condicionamiento estructural- aspectos tales como el pensamiento, la inteligencia, las aptitudes o, incluso, las creencias. Y, al mismo tiempo, dispone de un sinfín de “recursos” para quienes fracasan en esta autorregulación de sí.

El análisis que esta autora ha realizado de los libros de auto-ayuda (Papalini, 2013b), cuya pregnancia en los modos de pensar, sentir y actuar es analizado como síntoma de nuestra contemporaneidad, nos da también algunas claves para repensar las formas en que la organización de los bienes de consumo según premisas de bienestar, felicidad y rendimiento arrastran consigo la configuración de una subjetividad (pro)activa, creativa y emprendedora.

En este marco, sitúo la proliferación de lo que aquí denomino “emprendimientos menstruales” económicos y sociales (Guzmán Vasquez y Trujillo Dávila, 2008): son económicos, porque apelan al intercambio monetario como forma de acceder a lo que ofertan –propio y ajeno-; y son también sociales, porque se insertan en una propuesta experimental y colectiva, la EM, la cual podemos definir como “[...] una gran caja de herramientas para un abordaje integral, no binario y no biologicista [...] necesaria porque permite abrir las reflexiones en torno a la pedagogía desde el cuerpo” (@*menstrualpolitique*, 16 ag. 2021, párr. 3).

Esta misma condición de experimentación es lo que permite acercarse a la manifestación de la EM desde “la dinámica del pliegue” (Papalini, 2013a, pp. 13-16), esto es, desde la comprensión de aquellas gramáticas otras que sus propuestas habilitan en su “refracción” al despliegue de las tecnologías de (auto)vigilancia, (auto) control y (auto)cuidado de sí.

La EM, entonces, no referirá a un único repertorio de bienes (libros, materiales didácticos) ni de servicios (talleres, formaciones). Por el contrario, se manifiesta como un conjunto de ideas, prácticas y discursos que, en su circulación y ensamblaje, van generando una línea de pensamiento común dentro de los activismos menstruales.

En este sentido, es interesante señalar que sus propuestas educativas y/o formativas no son, en líneas generales, una novedad, sino más bien la continuidad de las pedagogías sanitarias que, especialmente en la década de los setenta del siglo XX, se propusieron revalorizar algunas de las experiencias corporales que atraviesan los cuerpos femeninos/feminizados a través de la puesta en práctica de procesos de investigación/acción colectivos (Calafell Sala, 2021). Lo que llama la atención, no obstante, es cómo el significante EM va cobrando autonomía dentro de los activismos menstruales para forjar modos, conceptos e identidades propias.

En línea con lo dicho hasta ahora, a continuación analizaré algunas de las imágenes y narrativas que un conjunto de mujeres auto-definidas como “educadoras menstruales” ponen a circular en diferentes proyectos formativos, materiales didácticos de manufactura propia y reflexiones divulgativas en redes sociales. Analizo sus sentidos desde la práctica de la “deconstrucción analítica” y de la “imaginación crítica” propuestas por Nelly Richard (2006, pp. 105-106) a los fines, por un lado, de visibilizar aquello que los pactos de representación hegemónica de cuerpos y subjetividades siguen negando a nuestra mirada y a nuestras formas de conocer/saber. Y, por el otro, de (con)mover las significaciones (pre)establecidas que rigen nuestra (escasa) cultura menstrual, empujando la mirada hacia la grieta por la que estas mismas significaciones adquieren múltiples y heterogéneas posibilidades de interpretación y transformación (Fischer, 2006).

Recuperando la noción ampliada de “discurso” propuesta por Michel Foucault (1999) para dar cuenta de los vínculos performativos entre lo visible y lo enunciable,

se considerarán un buen número de fuentes de análisis de diversa naturaleza semiótica. Así, en primer lugar, se tendrán en cuenta las notas de campo y algunos de los materiales didácticos adquiridos en la participación de dos ofertas formativas –de las muchas que circulan–: por un lado, un taller sobre “Activismo erótico” online (noviembre del 2020) y, por el otro, una de las formaciones anteriormente mencionadas, la argentina “Migrar hacia la Educación Menstrual”, la cual sigue en curso (2021). A esta me ha sido posible participar con media beca después de mantener una breve conversación con una de sus coordinadoras, a propósito de un libro de su autoría dedicado a la menarquía (López Cobo y Urbani Lunetta, 2020).

Dado el carácter social de sus emprendimientos, serán incorporados muchos de los materiales que estas educadoras menstruales crean y/o venden con el fin de “[...] **reivindicar nuestro derecho a MENSTRUAR**” (Fernández, 2020, s.p.; negrita y mayúsculas en el original). A todos ellos he podido acceder gracias a un relevamiento personal realizado desde el año 2015 a través, por un lado, de la asistencia como observadora participante de círculos de Ginecología Natural y afines (gestación, puerperio, doulas, cuidados post aborto); y, por el otro, por medio del recurso de la bola de nieve aplicado tanto en estos talleres (con información aportada por coordinadoras y asistentes) como en las redes sociales, donde todas ellas amplían esta labor social a través de perfiles personales o de la gestión de páginas de carácter divulgativo y/o reflexivo.

Teniendo en cuenta el carácter iniciático que la llegada de la primera menstruación ha tenido en la conformación hegemónica de una visión económica –en vez de social– de este momento (Brumberg, 1997; en Felitti, 2016, p. 178; Felitti y Rohatsch, 2018), focalizaré en una serie de libros sobre la menarquía publicados mayoritariamente en Argentina en los últimos tres años, cuyo valor radica, por un lado, en recuperar y fomentar el valor de ritual familiar, social y colectivo de esta experiencia fundante; y, por el otro, en reconocer su importancia en los procesos de subjetivación de niñeces y adolescencias. Esto no obsta para que también dialogue con otro tipo de lecturas que estas emprendedoras proponen como parte de una “biblioteca roja” que estaría idealmente conformada por libros divulgativos, fanzines y juegos de mesa u objetos lúdicos (como vulvas títeres, por ejemplo) para un público juvenil y adulto.

Finalmente, se sumarán algunas de las reflexiones de corte divulgativo que muchas de ellas realizan en sus redes sociales, atendiendo de manera especial a eso que Fischer (2006) ha denominado “[...] la complejidad del “dispositivo pedagógico de los medios” (Fischer, 2003)” (p. 167): si, por un lado, Internet puede devenir en una de las principales herramientas para la reproducción y el reforzamiento de la cultura empresarial/managerial; por otro lado, es también un espacio que habilita la reapropiación y el uso diverso/divergente de sentidos y prácticas (Burgos Pino, 2017).

Un último apunte antes de continuar. Este artículo forma parte de un trabajo

mucho mayor en torno al lugar que ocupan los cuerpos en las tramas actuales del capitalismo tardío. Esta pregunta implica muchas veces ir más allá de la simple enunciación objetiva: requiere pensar “[...] desde el lugar que son los cuerpos” (Gargallo, 2014, p. 48) en la densa trama de control social en la que son inscriptos, para empezar a esbozar o imaginar con ellos representaciones, discursos y prácticas resistentes y/o emancipatorias.

Para quien investiga puede suponer, a veces, asumir el gesto ético, político y teórico de “encuerpar” la investigación (Korol 2016, p. 15), no en el sentido de ser autorreferencial, sino en el de implicarse en la conformación de una hermenéutica propia que nos signifique en nuestra singularidad como cuerpos menstruantes (Angelino, 2014). En este caso, como mujer menstruante y, sobre todo, como madre, “encuerpar” este análisis ha implicado un reconocimiento y una incorporación en el cotidiano de aquellos relatos y prácticas que permiten acompañar y co-construir mundos nuevos para las generaciones que vienen: armar poco a poco, y en la medida que van surgiendo propuestas de lectura, nuestra propia “biblioteca roja” en casa, experimentar lo lúdico, habitar los espacios comunes con toallitas de tela, usar calendarios lunares, agendas y bitácoras para el seguimiento cotidiano del ciclo, etc.

### **Pedagogías menstruales en contexto de Educación Menstrual**

Como ya adelanté, la EM en Argentina se gesta y se desarrolla en el seno de los activismos menstruales. Desde hace aproximadamente tres años, sin embargo, la categoría emerge para hacerse presente como fenómeno con características propias. Identifico este deslizamiento y ampliación del concepto como consecuencia directa de las modulaciones que operan en nuestras sociedades: el salto de una educación institucional hacia una biopedagogía que desliza los imperativos de un *ethos* managerial a lo largo y ancho del tejido social conlleva, por un lado, una transformación de las formas de saber hacia lógicas experienciales y subjetivas. Pero también, de manera paradójica, la posibilidad de repensar estas mismas lógicas en diálogo constante con los acontecimientos sociales, políticos, culturales y económicos del presente.

El clima activista que se vive en nuestros días, después de que el #NiUnaMenos y la marea verde hayan vuelto a poner en agenda cuestiones relacionadas a la salud sexual y (no) reproductiva desde una perspectiva de derechos, ha permitido que uno de los ejes principales de discusión haya sido la educación y, dentro de la misma, las dificultades de una efectiva implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en los ámbitos en los que se desarrollan sus competencias y aptitudes. En este marco, es posible observar la reactualización y ampliación de fundamentaciones críticas y populares (Mello, 2013) que recuperan el carácter práctico, estratégico y metodológico de la pedagogía (Walsh, 2013, p. 29) para cuestionar aquello que

es permanentemente invisibilizado y ninguneado en los discursos hegemónicos y proponer, a su vez, alternativas posibles.

Las pedagogías menstruales que muchas de estas educadoras (re)crean en sus formaciones, talleres, materiales didácticos y reflexiones habilitan diferentes modos de pensar/hacer (en) las formas de vida que prescriben regímenes de visibilidad e inteligibilidad de los cuerpos y las subjetividades. Si, como nos han enseñado los activismos a lo largo de los años, “lo que no se nombra no existe”, las pedagogías menstruales nos muestran que lo que “no existe”, sin embargo, “dice”: dice de lo que se descarta, porque desborda los límites de la heteronormatividad instituida; y dice, también, de lo que (no) se elige saber y conocer, porque atenta contra los órdenes de lo homogéneo, lo universal, lo lineal y lo productivo.

### De la sangre brotan mensajes<sup>2</sup>

¿Por qué había de callar eso? ¿Era acaso una vergüenza? ¿Vergüenza por qué? ¿Para quién? [...] La vergüenza había nacido de palabras oídas, no del cuerpo o de su comportamiento. La vergüenza venía de afuera. Era una vergüenza ajena a mí, ante la que todo en mí se rebelaba como si me alcanzara una tremenda injusticia en lo más intacto y silvestre de mi ser. Me obligaban a desconfiar de mi cuerpo, ese compañero al que estaba amarrada, Victoria Ocampo: *Testimonios*

Ay, es muy fuerte todo esto para mí chicas. Nada de estas cosas forma parte de mi vida, me moviliza un montón, participante del taller *Activismo Erótico. Elaborar estrategias eróticas de supervivencia*, dictado por la educadora menstrual y “divulvadora” Maja Correa Pousa de manera virtual (Noviembre de 2020)

Entre una y otra cita, media casi un siglo. La primera pertenece a los escritos autobiográficos de una de las voces más representativas de la literatura y de la cultura argentina de la primera mitad del siglo XX, mientras que la segunda forma parte de mis notas de campo, tomadas y transcritas en el siglo XXI. Mientras a la primera mujer hay que circunscribirla dentro de la oligarquía argentina, la segunda engrosa la amplia y heterogénea clase media de este mismo país. Entre sus discursos y sus identidades hay casi cien años de diferencia, pero aun así, un lugar común permea sus palabras: el que dicta que el ciclo menstrual es, en su devenir fluido mensual y experiencia de un cuerpo menstruante, un tabú, una huella imborrable y vergonzante de la que no se habla o solo por medio de eufemismos y neutros.

Marca de una pertenencia de género unívoca que obtura la diversidad como condición de posibilidad de otras formas de comprensión, la menstruación fue y sigue siendo objeto de un silenciamiento paradójico: mientras más se insiste en hablar de su

“normalidad” y de la “naturalidad” del fluido, más se la oculta de la mirada, del tacto, del olfato y, lo que no es menor, del cotidiano. Siguiendo a Michel Foucault (2005), podemos decir que sobre menstruar –como verbo (Barone Zallocco, 2019; Barone Zallocco y Carbajal, 2021) y no como sustantivo- se despliega el mismo dispositivo de la sexualidad que genera la compulsión de hablar insistentemente de sexo, pero tamizando este decir bajo significantes de potestad científica que encorsetan sus múltiples manifestaciones y vivencias en simples vocablos. Como nos recuerda Eugenia Tarzibachi (2017):

MENSTRUACIÓN. Ese nombre “científico” que parecía erradicar el tabú y “llamar las cosas por su nombre” expresa un aspecto de una nueva práctica disciplinaria sobre el cuerpo de las bio-mujeres (un modo “correcto” de hablar sobre ese sangrado), que echó por tierra la voz autorizada de las mujeres en lo que refería al saber sobre el cuerpo menstrual para transferirlo a la Medicina (p. 69).

Partiendo de aquí, y como parte de una epistemología que apela a la “recuperación” y al “reconocimiento” de este saber que se considera expropiado y negado (Calafell Sala, 2021), estas propuestas comienzan un paulatino desplazamiento respecto a este concepto y a los sentidos sociohistóricos y culturales que (lo) porta(n), a saber: el mencionado silenciamiento u ocultamiento, traducido en una invisibilización del sangrado; la patologización y posterior sobremedicalización del cuerpo menstruante; la regularización y estandarización por medio de tecnologías que corrigen y mejoran lo que se presenta biológicamente fallado; la falta de investigación y acción en torno a (la excesiva naturalización) de estos desórdenes; y una tendencia hacia la reproducción como único (y verdadero) destino posible.

Si, como leemos en una de las cuentas divulgativas de *Instagram*: “La apuesta hoy, es VISIBILIZAR. La visibilización muestra la mancha. Resistiendo y re-existiendo frente a todo lo que intenta esconder el sangrado y/o alejarse de él” (@re.menstruar, 2 mayo 2020, párr.3), entendemos entonces que este fluido se configure en el epicentro alrededor del cual se dará, por un lado, el giro lingüístico que convierte a la “menstruación” en la “luna” (*Cielo tiene su luna*; Ortega, 2018), en el “ciclo ovulatorio menstrual” (*Mi primer ciclo Ovulatorio menstrual*; Catania, 2020) o en la “menarquía” (*Irupé y la menarquía*, López Cobo y Urbani Lunetta, 2020), en el caso de los primeros sangrados, y en la “plenopausia” (Pérez San Martín, 2015) en el caso de la desaparición de los mismos.

Y, por el otro, el giro visual, a través del cual se instalará el color rojo de la sangre en espacios públicos –como el congreso- y privados –como las bombachas que albergan vulvas y acompañan piernas con pelos (Figuras 1-3)<sup>3</sup> -. Como fluido que el cuerpo eyecta una vez al mes, la representación de la sangre afectará también a la configuración de una noción plural y diversa del cuerpo menstruante, el cual

es mostrado generalmente por medio de imágenes que buscan distanciarse de los imaginarios feminizantes y heteronormados que predominan en los medios de comunicación, publicidades y consultas médicas.

### Figura 1

#### *Mes de la salud menstrual*



Nota. Adaptado del calendario menstrual 2021, por @re.menstruar, 2021, <https://www.instagram.com/p/COY2AlpAWnL/>. CC BY 2.0

### Figura 2

#### *No son señoritas*



Nota. Adaptado de *Mi primer ciclo Ovulatorio menstrual*, por @ciclandoando, 2021, <https://www.instagram.com/p/CSsOtkMV1J/>. CCBY 2.0

**Figura 3**

*Irupé y la menarquía*



*Nota.* Adaptado de *Irupé y la menarquía*, por @educacionmenstruallunatica, 2021, [https://www.instagram.com/p/CNne6x\\_gmGt/](https://www.instagram.com/p/CNne6x_gmGt/). CCBY 2.0

“El lenguaje –nos dicen desde @re.menstruar- es acción política” (párr. 3): porque lo que no se nombra, no existe, como ya hemos señalado con anterioridad. Pero también, y sobre todo, porque lo que una única palabra clausura, el cuerpo lo grita. La sangre, entonces, es aquello que, por su propia condición de abyección, paradójicamente brinda la posibilidad de una fuga que se realiza microscópicamente a través de una escritura propia “[...] cuya lógica no siempre cuadra con el logos, con el sistema médico o la normativa sexual” (Asensi, 2008, p. 27).

Por eso, es posible que junto a la representación figurativa de un cuerpo no binario (Figura 1) coexistan imágenes como los dos dibujos que la siguen (Figuras 2 y 3), ambos extraídos de dos libros que exploran, desde recursos narrativos diversos<sup>4</sup>, la llegada del primer sangrado en niñas y pre-adolescencias. La repetición iterativa de rostros que, al ver y mostrar la mancha en sus bombachas y calzones, sonríen, no solo responde en sus mismos términos a los regímenes de visibilidad y perfectibilidad que prescriben cuerpos menstruantes immaculados y felices en su capacidad de autogestión cotidiana e hiperproductiva del sangrado; sino que, además, apuntan a una vivencia mucho más positiva y recreativa del mismo.

Alrededor de la sangre, entonces, se van (re)construyendo sentidos nuevos sobre los ya existentes, recuperando sus posibilidades cognoscitivas y heurísticas (Maffia, 2016). Como explican las autoras de *Irupé y la menarquía*, la sangre viene “cargada de mensajes” (López Cobo y Urbani Lunetta, 2020, s.p.): algunos se vinculan al silencio, al dolor y al menosprecio “[...] tras siglos de sometimiento, vergüenza y asco” (@educacionmenstruallunatica, 11 mayo 2020, párr. 1). Otros, en cambio, habilitan una “transferencia de sentido” (Maffia, 2016, p. 149) entre lo que ya se tiene conocido/sabido/comprendido –la sangre como huella de una transgresión del orden

social e identitario (Kristeva, 2004)- y lo que se quiere conocer/saber/comprender: la sangre como un significante polisémico, que tan pronto expresa autonomía y autoconocimiento (“Tu sangre a través del ciclo menstrual te invita a conocerte, a sentirte...a explorar más de vos mismo”; Lagos, 2021, p. 21), como refleja las desigualdades económicas, las estigmatizaciones educativas, la violencia ambiental y de género, y las discriminaciones médicas (D’Alessandro, Santellán, Rocío García, De la Fuente y Cardillo, 2021). “[Sacarla] del closet como sale todos los meses de nuestra vagina y vulva” (@educacionmenstruallunatica, 11 mayo 2020) deviene, así, el primer gesto para la transformación de los modos de pensarla y de vivirla.

La socialización de la copa menstrual como tecnología que permite rescatar esta polisemia de la sangre explicaría su predominancia en las tramas sociales, donde ha traspasado las fronteras del ámbito más alternativo (Felitti, 2017-2018) para instalarse en los discursos políticos<sup>5</sup>. En este sentido, su omnipresencia ha habilitado un tercer giro, al que aquí nombro como crítico-reflexivo, por cuanto tensiona los modos en que se organiza una cultura del consumo que prioriza lo rápido e instantáneo, y descuida lo estructural. La creación de una Red de Circuladorxs como deriva del grupo de revendedoras de copas menstruales *MeLuna* en Argentina, es el reflejo más evidente de esta transformación: más que revender, quienes conforman la red “[crean] un puente, una voz genuina para acompañar mujeres y disidencias a recobrar el poder del autoconocimiento, la visibilización de la menstruación y a la salud menstrual y a la educación sexual integral como un derecho” (@redcirculadorxs, 10 mayo 2021, párr. 2).

Bajo estas premisas, denuncian la peligrosidad de que este dispositivo devenga en un mandato más que responsabilice individualmente al/a/e sujeto de las decisiones que toma y de las elecciones que realiza. Como se señala desde la ya citada página @re.menstruar (30 abr. 2021):

La copita ganó su popularidad y muchas personas creemos que es un viaje de ida y la amamos. Pero NO ES para todo el mundo.

¡Primero por sus condiciones de cuidado, por falta de agua por ejemplo.

¡Segundo muchas veces la vagina se inflama y es molesto usarla.

¡Tercero porque simplemente no les agrada la idea, no les gusta o no les interesa (párrs. 2-3)

### **Nos paramos a defender nuestro cuerpo-territorio<sup>6</sup>**

En este recorrido de resignificación del fluido menstrual, la noción del cuerpo también va transformándose: de un cuerpo “masculino a-menstrual patriarcal” (Barone Zallocco, 2021, p. 7) a un cuerpo-“palimpsesto de huellas” (Asensi, 2008, p. 27), sobre el que se escriben y describen formas, sentimientos, tensiones, heridas

propias y ajenas, individuales y sociales. Si, como ya vimos, la sangre viene cargada de mensajes, el cuerpo arrastra consigo “memoria” e “información”.

En la línea de lo expresado en el título de este apartado, la mayoría de estos relatos se paran frente al cuerpo, para reivindicarlo en su singularidad: así, en *Mi primer ciclo Ovulatorio menstrual* (Catania, 2020) se le recuerda a la/e lectora/e:

Cada una de nosotras tiene su propia manera de experimentar las emociones en cada fase. A esto se le llama manera de ciclar, incluso esta misma puede cambiar a lo largo de tu vida por eso es súper importante escucharte siempre, para conocerte (s.p.)

Algo parecido leemos en el *Fanzine de Educación Menstrual I: Cuerpos que ciclan*, donde la autora señala: “La vivencia de **ovular/menstruar** en cada persona es bien diferente, podemos leer montón de libros, fanzines, perfiles de IG, webs, pero la **posta-posta**, es la **escucha** y el **registro** de lo que acontece en nuestro propio cuerpo (Fernández, 2020, s.p). Asimismo, la mayoría de las páginas divulgativas insisten en la importancia de conocer y explorar la anatomía y la ciclicidad propia de cada una/e: “Sos vos lx que está al mando de tu cuerpo”, afirma la activista menstrual Sofía Sloboparisi (@sofiasloboparisi, 27 jul. 2021, párr. 7).

En este marco, se ponen a circular una serie de herramientas que faciliten dicho registro: una de ellas es el diagrama lunar o lunario (Figura 4), el cual invita a consignar “[...] todo lo que se te ocurra tomándolo como un agradable momento diario, de placer, de escucha y de reconocimiento interno sin presiones (Catania, 2020, s.p.).

#### Figura 4

##### Lunaria menstrual 2021



*Fuente:* material creado y aportado por las coordinadoras de la Formación “Migrar hacia la Educación Menstrual” (abr. 2021)

En palabras de esta autora: “Hay registros de que las mujeres marcaban sus ciclos menstruales en piedras, es una tradición ancestral que nos acompaña desde la era paleolítica” (Catania, 2020, s.p.), por lo que su recuperación en el marco de este

proceso de re- y auto-conocimiento se inscribiría en una línea de pensamiento que recupera el valor de las “ancestras”, del linaje o, como sugieren algunas corrientes feministas comunitarias de América Latina, de las “femealogías” individuales y colectivas (Calafell Sala, 2019)<sup>7</sup>.

Si la epistemología descolonizadora les permite “reconocerse” en los procesos corporales que las atraviesan, la circulación y reiteración de algunas de estas consignas de los feminismos comunitarios les permiten retomar y ampliar las lecturas y reescrituras de estos procesos corporales en clave espiritual y política. A ello apuntan, por ejemplo, libros como *Cielo tiene su luna* (2018), donde la protagonista recibe festivamente sus primeros sangrados acompañada por las mujeres de su linaje familiar (abuela, madre y hermana). Pero también la creación continua de redes entre ellas, ya sea para acompañarse en sus emprendimientos, ya sea para sostenerse en un “[...] compromiso colectivo de organizarse para llevar la voz de años de experiencia e investigación” (@redcirculadorxs, 20 mayo 2021).

Esta lógica de mirar el pasado y de abrazar el presente desde una perspectiva femeológica es lo que lleva a muchas de ellas a reinterpretar, también, la historia de la salud sexual y (no) reproductiva desde una perspectiva feminista, en especial en lo que refiere a cuestiones como la anatomía o la ginecología-obstetricia. En este sentido, y a tono con ciertas lecturas históricas (Ehrenreich y English, 2006; Federici, 2015), se tacharán algunos discursos impuestos en el lenguaje y el cuerpo de las mujeres y disidencias, para reescribir sobre los mismos la huella de una reparación (Figuras 5 y 6).

## Figura 5

### Útero



Nota. Adaptado del *Fanzine de Educación Menstrual I: Cuerpos que ciclan*, por @uteradefuego, 2020, <https://www.instagram.com/p/CHRLvR9h0Ie/>, CCBY 2.0

**Figura 6**  
**Vulva-Clítoris**



*Nota.* Adaptado de *Fanzine de Educación Menstrual I: Cuerpos que ciclan*, por @uteradefuego, 2020, <https://www.instagram.com/p/CHRLvR9h0le/> CCBY 2.0

En la práctica del subrayado que expone los nombres de quienes han inscrito en el cuerpo menstruante los signos de un control social masculinizado, para reescribir sobre los mismos los nombres de las mujeres esclavizadas y racializadas que se vieron forzadas a poner sus cuerpos al servicio del progreso, resuena como un eco la propuesta a la que nos invita la Tzkat-Red de Sanadoras Ancestrales de Guatemala de reconocer y nombrar los múltiples trazos de la dominación que marcan los cuerpos, pero también de validar que “[...] es en estos cuerpos donde radica la energía vital para emanciparnos” (Cabnal, s.f; material aportado por las coordinadoras de la Formación “Migrar hacia la Educación Menstrual”; abr. 2021). Esta idea de la “energía vital” que integra lo emocional, lo afectivo y un concepto de espiritualidad encarnada en la materia del cuerpo, no solo les permitirá acompañar y reforzar los procesos de subjetivación, sino considerar la pluralidad y diferencias que los atraviesan y los significan en las densas tramas del capitalismo tardío actual.

### Palabras finales

Desde hace aproximadamente tres años, la preocupación por instalar en los imaginarios socioculturales una “cultura menstrual” se ha profundizado en Argentina. Con antecedentes importantes en la reactualización y ampliación de movimientos como el de la Ginecología Natural o los activismos menstruales, empieza a cobrar presencia y fuerza la Educación Menstrual como propuesta con características propias.

En el entrecruzamiento entre los estudios de la gubernamentalidad y de los estudios pedagógicos críticos, he analizado algunas de las prácticas educativas

llevadas a cabo por un conjunto de mujeres, a partir del relevamiento de sus propuestas formativas, los materiales didácticos que crean y (re)venden, y algunas de las reflexiones de corte más bien divulgativo que realizan en las redes sociales.

Asimismo, he intentado demostrar cómo esta oferta se inserta en un contexto de sofisticación de la cultura empresarial, la cual desparrama los imperativos del *ethos* managerial tanto en la esfera de lo laboral como en los modos de organización de la vida. Esta cultura, que descansa en los finitos recursos personales, ha supuesto un giro subjetivo como forma de inteligibilidad de lo que acontece en el afuera (los escenarios sociales) y en el adentro (los cuerpos). Las propuestas aquí analizadas retoman este giro para ampliarlo, a partir de un cuestionamiento a las lógicas del decir/ver y del saber/conocer.

En esta línea, se hizo hincapié en el valor metafórico que la sangre tiene en sus narrativas, en tanto que significante histórica y hegemónicamente vinculado a significaciones vergonzantes y abyectas de los cuerpos menstruantes. En una torsión en tres niveles –el lingüístico, el representativo-visual y el crítico-reflexivo– que se inscribe en la línea de las luchas feministas y de los movimientos activistas contemporáneos por recuperar el cuerpo desde la experiencia subjetiva, estas propuestas reescriben y reinscriben la sangre como herramienta no solo para el (auto) conocimiento y la autonomía corporal/sexual, sino como significante que expresaría una multiplicidad de sentidos.

Esta lectura en clave performativa del fluido mensual afectará también a la propia noción del cuerpo menstruante, el cual deja de ser percibido como algo defectuoso o un desperfecto que debe ser permanentemente arreglado, para reivindicarse como un palimpsesto en el que no solo subyacen capas y capas de prescripciones, significaciones, regulaciones e imposiciones, sino también, y sobre todo, múltiples líneas de fuga de las mismas.

## Notas

<sup>1</sup> Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de investigaciones Científicas (CONICET), de Argentina. Trabaja en el proyecto “Cuerpos en Conflicto en la Era del Neoliberalismo: Género y Procesos de Subjetivación” en el Centro de investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS, CONICET y UNC). Es coordinadora de GREDA-Programa de Feminismos y Estudios de Género en el mismo centro. E-mail: [calafell.nur@gmail.com](mailto:calafell.nur@gmail.com)

<sup>2</sup> Tomo esta frase prestada de [@educacionmenstruallunatica](https://www.instagram.com/educacionmenstruallunatica), página de Instagram gestionada por las coordinadoras de la formación de la cual estoy participando. La reflexión completa dice así: “La sangre menstrual emana tras un ciclo de vivencias... De allí brotan mensajes de mil formas. Practicar la quietud, observación y escucha menstrual es algo que nos negaron y censuraron. ¡Es hora de recuperarlo, de recuperarnos!” (2 mayo 2021).

<sup>3</sup> Para todas las reproducciones se ha pedido permiso a quien gestiona la página y es, además,

autora del material en el cual se insertan.

<sup>4</sup> El libro *Mi primer ciclo Ovulatorio menstrual* es una guía orientativa para acercarse a esta nueva manera de nombrar la menstruación desde una perspectiva abierta que contemple todo el ciclo y no solo el sangrado. Por eso, es un texto con mucho contenido, en el que referencias de corte más bien simbólico (como la mención a la luna, las estaciones del año o los arquetipos) se combinan con una mirada científica del proceso (en la que predomina la mención a las hormonas y a otros procesos fisiológicos tales como la complementariedad entre el útero y el corazón). Todo esto acompañado de pequeñas acotaciones en las que se aclara que esta es una lectura más entre muchas que circulan sobre la temática. A su vez, *Irupé y la menarquía* se presenta como “Un cuento para investigar, descubrirte y crecer!”, de manera que todo su contenido está orientado a potenciar el aspecto lúdico del aprendizaje. Al igual que en el anterior, aquí también nos encontramos con un acercamiento sincrético a lo que las autoras denominan el “ciclo menstrual ovárico” (López Cobo y Urbani Lunetta, 2020, s.p.), a través de la incorporación de aspectos como las emociones, el vínculo con la naturaleza, el auto-descubrimiento del cuerpo y el respeto por el linaje.

<sup>5</sup> Una lectura rápida de los distintos proyectos de ley propuestos en los últimos dos años en Argentina evidencia cuáles son los ejes de interés en este ámbito: por un lado, la exención del *pink tax* (el impuesto rosa) que encarece los productos de gestión menstrual; por el otro, garantizar la provisión gratuita de estos elementos en los espacios educativos, de salud, de encierro y de alojamiento para personas en situación de calle (material aportado en la Formación Migrar hacia la Educación Menstrual; abr. 2021). Para un análisis más específico de cada proyecto, recomiendo la lectura de Azcue y Patiño Aráoz (2018), ya que durante los años que median entre su estudio y nuestro presente no se ha modificado prácticamente su contenido, salvo algunas excepciones como la recientemente sancionada ley del “Programa de Gestión Menstrual Sostenible” en la Provincia de San Luis.

<sup>6</sup>La frase pertenece a @uteradefuego (2 mayo 2021), y completa dice así: “Nos paramos a defender nuestro cuerpo-territorio y el territorio todo. Porque esto es acción política, que nos sale desde las entrañas” (párr. 4).

<sup>7</sup>El concepto de “femealogía” es planteado por la Tzkat-Red de Sanadoras Ancestrales de Guatemala como una episteme que recupera y (re)crea genealogías femeninas dentro de los linajes familiares y colectivos. En palabras de Lorena Cabnal, vocera de la red: “evoca[n] e invoca[n] las resistencias y transgresiones ancestrales de las mujeres” (2010, p. 24) nombrándolas, reconociéndolas, y legitimando sus modos de hacer, de pensar y de producir conocimiento entre ellas, y entre ellas y el contexto.

## Referencias bibliográficas

- Angelino, M.A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad*. Fundación La Hendija.
- Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En I. Dussel y D. Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 75-85). Manantial; FLACSO; OSDE.
- Asensi Pérez, M. (2008). El poder del cuerpo o el sabotaje de lo construido. En M. Torras y N.

- Acevedo (eds.), *Encarna(c)iones teóricas de los cuerpos* (vol 4, pp. 15-30). UOC.
- Azcue, L. Y Patiño Aráoz, L. (5-7 de diciembre de 2018). *La menstruación como política pública: Un estudio exploratorio de proyectos legislativos sobre gestión menstrual en Argentina* [Ponencia]. X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado el 3/4/21 de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>
- Barone Zallocco, O. (2019). Lo cuir de la menstruación en las aulas. *Revista de Educación*, 18, 233-3250.
- Barone Zallocco, O. (2021). Teñir la ESI de rojo. *Praxis educativa*, 25( 1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250117>.
- Barone Zallocco, O. y Carbajal, F. (2020). Rojo que te quiero roja. *Página 12*. Recuperado el 30/06/21 de <https://www.pagina12.com.ar/271491-rojo-que-te-quiero-roja>
- Barone Zallocco, O. y Rohatsch M. (2020). Ciclo menstrual y sexualidad. *Revista de Educación*, 211(1), 253-267.
- Bartky, S.L. (1997). Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power. En K. Conboy, N. Medina y S. Stanbuty (eds.), *Writing on the body: Female embodiment and feminist theory* (pp. 129-154). Columbia.
- Bobel, C. (2010). *New Blood: Third-Wave Feminism and the Politics of Menstruation..* Rutgers University Press.
- Bobel CH. Y Kissling, E.A. (2011). Menstruation matters: introduction of representations of the menstrual cycle. *Women's Studies*, 40, 121-126.
- Boltanski, L. Y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Brumberg, J. (1997). *The Body Project: An Intimate History of American Girls*. Random House.
- Burgos Pino, K. (2017). El ciberactivismo: perspectivas conceptuales y debates sobre la movilización social y política. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 12/12/2020 de <https://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/ciberactivismo.html>.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*, p. 10-25. Recuperado el 4/5/2018 de [www.acsur.org](http://www.acsur.org).
- Cabnal, L. (s/f). La sanación, un acto feminista emancipatorio. *Hypotheses*. Recuperado el 1/5/2021 de <https://decolonial.hypotheses.org/2147s>.
- Calafell Sala, N. (2019). La Ginecología Natural en América Latina: un movimiento sociocultural del presente. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, 33, 59-78. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.33.04.a>
- Calafell Sala, N. (2020). Menstruación decolonial. La Ginecología Natural en Abya Yala. *Revista Estudios Feministas*, 28 (1), 1-13. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n157907
- Calafell Sala, N. (2021). La Educación Menstrual como proyecto feminista de investigación/ acción. *Revista Pedagógica*, 23, 1-22. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6500>
- Contrera, L. (2020). Contra la patologización intensiva en terminos de derechos humanos: activism gordo en Argentina. *Arxius. Arxius de Ciències Socials*, 42, 175-188.
- Contrera, L. Y Cuello, N. (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías*

*des- medidas de la carne*. Editorial Madreselva.

D'Alessandro, M., Santellan, C., García, C.R., de la Fuente, X. y Cardillo, M. (2021). *Justicia menstrual. Igualdad de género y gestión menstrual sostenible*. Ministerio de Economía. Jefatura de Gabinete de ministros.

Ehrenreich, B. Y English, D. (2006). *Brujas, parteras y enfermeras. Una historia de sanadoras femeninas*. Metcalfe & Davenport.

Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.

Felitti, K. (2016). El ciclo menstrual en el siglo XXI. Entre el mercado, la ecología y el poder femenino. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, 22, 175-206. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.08.a>

Felitti, K. (2017-2018). *Cíclica y la copa menstrual argentina*. *RevIISE*, 10, 37-50.

Felitti, K. . Y ROHATSCH M. (2018). Pedagogías de la menarquía: espiritualidad, género y poder. *Sociedad y Religión*, 50 (XXVIII), 135-160.

Fischer, R.M.B (2006). El ejercicio de ver: medios y educación. En I. Dussel y D. Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 165-179). Manantial; FLACSO; OSDE.

Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Tusquets.

Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.

Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Editorial Corte y Confeción.

Gómez Nicolau, E. Y Marco Arocas, E. (2020). Desafiando las reglas: articulaciones políticas del activismo menstrual. *Revista Española de Sociología*, 29 (3), 155-170. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.62>.

Guzmán Vásquez, A. Y Trujillo Dávila, M.A. (2008). Emprendimiento Social. *Revisión de literatura. Estudios gerenciales*, 109 (24), 109-129.

Korol, C. (2016). Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. En C. Korol (comp.). *Feminismos populares: pedagogías y políticas* (pp. 15-27). América Libre.

Kohen, M. Y Rohastch, M. (2021). Un camino hacia la justicia menstrual. *Revista límbica*, 2 (2), 34-46.

Kristeva, J. (2004). *Poderes de la perversion. Ensayo sobre Louis Ferdinand Céline*. Siglo XXI.

Landa, M.I. (2017). Emprendedores/emprendedoras: la vida active y saludable en clave de género. En A.L. Castro y M.I. Landa (comps.), *Corpos, poderes e processos de subjetivação: discursos e práticas na cultura contemporânea* (pp. 11-33). Cultura Acadêmica Editora.

Landa, M.I. Y Calafell Sala, N. (2019). El cuerpo materno en la red: entre el orden de lo 'deseable' y el de lo real. *Arxius de Ciències Socials*, 41, 135-156.

Landa, M.I. y Córdoba, M. (2020). Cuerpos moldeables y vidas modulables: la invención del estado holísticamente saludable como bienestar (integral). *Arxius. Arxius de Ciències Socials*, 42, 59-74.

Landa, M.I., Hijós, N., Muñoz, D. Y Castro, A. L. DE. (2020). El *management* (de sí y del cuerpo) en dispositivos de la gubernamentalidad neoliberal. *Arxius. Arxius de Ciències Socials*, 42, s.p.

- Lupton, D. (1999) *Risk*. London/New York: Routledge.
- Maffia, D. (2016). Contra las discotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Korol (comp.). *Feminismos populares: pedagogías y políticas* (pp. 139-157). América Libre.
- Mello, M. (2013). Educação crítica e educação popular: um diálogo (norte-sul) entre comadres. *Revista Pedagógica*, 30 (1), 68-104.
- Ocampo, V. (1991). *Autobiografía*. Alianza.
- Papalini, V. (2013a). Tecnologías del yo: entre la gubernamentalidad y la autonomía. En R. Rodríguez Freire (ed.). *El gobierno del presente. Materiales críticos* (1-18). Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Papalini, V. (2013b). Recetas para sobrevivir a las exigencias del neocapitalismo (o de cómo la autoayuda se volvió parte de nuestro sentido común). *Nueva Sociedad*, 245, 163-177.
- Ramírez Morales, M DEL R. (2019). Ciberactivismo menstrual: feminismo en las redes sociales. *Pakaat. Revista de Tecnología y Sociedad*, 17, 1-17. <https://dx.doi.org/10.32870/Pk.a9n17.438>
- Remondino, G. (2012). Blog y redes sociales: un análisis desde las tecnologías de la gubernamentalidad y el género. *Athenea Digital*, 12(3), 51-69.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En En I. Dussel y D. Gutiérrez (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 97-113). Manantial; FLACSO; OSDE.
- Rose, N. (1992) Governing the Enterprising Self. En P. Heelas and P. Morris (Eds.), *The Values of the Enterprise Culture: The Moral Debate* (pp. 141-164). Routledge.
- Rose, N. (2007). *The politics of itself: biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton University Press.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIFE Editorial Universitaria.
- Segato, R.L. (2014). *Las nuevas formas de la Guerra y el cuerpo de las mujeres*. Pez en el Árbol.
- Tarziabachi, E. (2017) *Cosa de mujeres, Menstruación, género y poder*. Sudamericana.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Ziguras, C. (2005). *Self-care: embodiment, personal autonomy and the shaping of health consciousness*. Routledge.

## Documentos

- Catania, F. (2020). *Mi primer ciclo Ovulatorio menstrual*. Auto-edición.
- Ciclando ando [@ciclandoando]. (18 de agosto de 2021). A propósito del día de la niñez vale recordar que la menarca no convierte a las niñas en señoritas. [Imagen adjunta]. Instagram: <https://www.instagram.com/p/CSsOktkMV1J/>
- Correa Pousa, M. (2020). *Activismo Erótico. Elaborar estrategias eróticas de supervivencia*. Notas de campo.
- ECO.HOUSE [@eco.house]. (26 de julio de 2021). ¡Notición sobre #Género y #Ambiente!

Instagram. <https://www.instagram.com/p/CRzjHgVsHLM/>

Educación Menstrual Lunática [@educacionmenstruallunatica]. (11 de mayo de 2020). Visibilizar y honrar nuestra sangre menstrual tras siglos de sometimientos, vergüenza y asco son hechos políticos. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CAEOkHPAM0f/>

Educación Menstrual Lunática [@educacionmenstruallunatica]. (13 de abril de 2021). Antonia participó de la lectura colectiva en Yacanto (organizada por @mujeresorganizadasyacanto) y su mamá nos mandó algunas fotos de su libro. [Imagen adjunta]. Instagram. [https://www.instagram.com/p/CNne6x\\_gmGt/](https://www.instagram.com/p/CNne6x_gmGt/)

Educación Menstrual Lunática [@educacionmenstruallunatica]. (2 de mayo de 2021). La sangre menstrual emana tras un ciclo de vivencias... Instagram. <https://www.instagram.com/p/COYDvY5AACb/>

Fernández, F. (2020). *Fanzine de Educación menstrual I: Cuerpos que ciclan*.

MENSTRUALPOLITIQUE [@menstrualpolitique]. (16 de agosto de 2021). Copa menstrual y menarquía es una posibilidad. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CR2C28MgOzo/>

Lagos, V. (2021). *Amar mi cuerpo. Relatos para crecer en la Diversidad*. Auto-edición.

López Cobo, A. Y Urbani Lunetta, L. (2020). *Irupé y la menarquía. Un cuento para investigar, descubrirte y crecer!* Sofía Rocatti editora.

López Cobo, A. Y Urbani Lunetta, L. (2021). *Formación Migrar hacia la Educación Menstrual*. Notas de campo.

Ortega, M.E. (2018). *Cielo tiene su luna*. Auto-edición.

Pérez San Martín, P. (2015). *Manual introductorio a la Ginecología Natural*. Melisa Wortman Moreno editora.

RED DE CIRCULADORXS [@redcirculadorxs]. (10 de mayo de 2021). ¿Qué es ser Circuladorx? Instagram. <https://www.instagram.com/p/CPE19wEhlmP/>

RED DE CIRCULADORXS [@redcirculadorxs]. (27 de Julio de 2021). ¡Notición sobre #Género y #Ambiente! Instagram. <https://www.instagram.com/p/CR2C28MgOzo/>

RE.MENSTRUAR [@re.menstruar]. (2 de mayo de 2020). Mayo con M e menstruación, porque Mayo es el mes de la Salud Menstrual. [Imagen adjunta]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/COY2AlpAWnL/>

RE.MENSTRUAR [@re.menstruar]. (30 de abril de 2021). La copita como mandato. Instagram. <https://www.instagram.com/p/COTw8hmgWrY/>



**Cuidado! Substância altamente inflamável: narrativas-experiências de uma mulher trans com gênerossexualidades nos/dos currículos da socioeducação**

**¡CUIDADO! SUSTANCIA ALTAMENTE INFLAMABLE: narrativas-experiencias de una mujer trans con sexualidades de género en / desde currículos socioeducativos**

**WATCH OUT! HIGHLY FLAMMABLE SUBSTANCE: narratives-experiences of a trans woman with gender sexualities in/from socio-educational curricula**

Rafael Ferreira de Souza Honorato<sup>1</sup>  
José Rodolfo do Nascimento Pereira<sup>2</sup>  
Ana Cláudia da Silva Rodrigues<sup>3</sup>

## **Resumo**

Este texto objetiva registrar as narrativas-experiências que reinventam as políticaspráticas de gênerossexualidades nos/dos/com currículos na/da socioeducação. Metodologicamente, inscreve-se no âmbito dos estudos nos/dos/com cotidianos que nos levam a terrenos movediços, inconstantes e altamente singulares. Para apreender o imprevisível e os espaçostempos construídos, elegemos as conversas com a coordenadora do Eixo-diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual da FUNDAC. Depois de realizados os movimentos necessários para a investigação, por meio das narrativas-experiências que formam os conhecimentossignificações dos praticantespensantes gênerossexualizados para a política de socioeducação, percebemos que as experiências/vivências de gênerossexualidade estão tecidas nos/dos/com currículos por uma rede complexa, na qual os/as praticantespensantes disputam, vigiam (e são vigiados) e regulam (a si mesmo e) um/a aos outros/as, gerando movimentos de silenciamentos e (re) existências.

**Palavras-chave:** Socioeducação, Cotidianos, Currículos, Gênerossexualidades, Narrativasexperiências

## Resumen

Este texto tiene como objetivo registrar las narrativas-experiencias que reinventan las políticas prácticas de género-sexualidad en/de/con currículos en/de socioeducación. Metodológicamente, entra en el ámbito de los estudios en/de/con la vida diaria que nos llevan a terrenos cambiantes, cambiantes y muy singulares. Para aprehender lo impredecible y los espacios-tiempos construidos, optamos por las conversaciones con la coordinadora del Eje de Diversidad Étnico-Racial, Género y Orientación Sexual de FUNDAC. Luego de realizar los movimientos necesarios para la investigación, a través de las narrativas-experiencias que forman los conocimientos y significados de los practicantes del pensamiento género-sexualizado para la política socioeducativa, nos damos cuenta que las vivencias/vivencias de género-sexualidad se entretajan en/de/con currículos por una red compleja, en la que los practicantes del pensamiento disputan, vigilan (y son vigilados) y se regulan (a sí mismos y) unos a otros, generando movimientos de silenciamiento y (re) existencias.

**Palabras clave:** Socioeducación, Todos los días, Se reanuda, Sexualidades de género; Experiencias narrativas

## Abstract

This text aims to register the narratives-experiences that reinvent the practical gender policies in/of/with curriculum in/of socio-education. Methodologically, it falls within the scope of studies in/of/with daily life that lead us to shifting, shifting and highly unique terrain. To apprehend the unpredictable and constructed spacetimes, we chose the conversations with the coordinator of FUNDAC's Ethnic-Racial Diversity, Gender and Sexual Orientation Axis. After carrying out the necessary movements for the investigation, through the narratives-experiences that form the knowledge and meanings of the gender-sexualized thinking practitioners for the socio-educational policy, we realize that the experiences/living of gender-sexuality are woven in/of/with curricula by a complex network, in which the thinking practitioners dispute, watch over (and are watched) and regulate (themselves and) one another, generating movements of silencing and (re)existences.

**Keywords:** Socioeducation, Everyday, Resumes, Gendersexualities, Narrative experiences

Fecha de Recepción: 31/08/2021 Primera Evaluación: 19/10/2021 Segunda Evaluación: 22/11/2021 Fecha de Aceptación: 28/11/2021
---

## Para começo de conversa: fazendo o fogo!

“(...) *Subiu a temperatura  
Mil graus, e ninguém segura  
No termômetro da rua  
Batendo mil grau, me segura  
Batendo mil grau, me segura(...)*”  
(Mil Grau, Glória Groove<sup>4</sup>)

Às vezes, podemos comparar nossas narrativas-experiências com processos químicos que, quando são misturados com alguns compostos, podem causar reações químicas adversas altamente perigosas e que carecem de muito cuidado para serem vividas, manuseadas e produzidas. Nos processos químicos que são narrados-experenciados com os/as *praticantespensantes*<sup>5</sup> que movimentam e fazem movimentar a socioeducação, não é muito diferente. Há misturas que, quando são feitas, reagem rapidamente e causam explosões no cotidiano das vidas que ali se movimentam.

As vivências diárias nos/dos/com os *praticantespensantes* reservam surpresas, ineditismos (Süssekind, 2012) e muitos elementos ‘perigosos’ que se misturam o tempo todo. Nunca se sabe quando os sinais de fumaça ou de fogo precisam ser apagados momentaneamente, pois os cotidianos nos reservam mistérios. Os termômetros socioeducativos oscilam, a temperatura aumenta por várias questões, mas isso se intensifica quando são manuseados por elementos que *gênerossexualizam*<sup>6</sup> as vidas que ali (sobre)vivem e tentam se movimentar em ritmos, estilos e desejos diferentes dos que são vividos e/ou conhecidos pelos/as *praticantespensantes*.

A socioeducação se configura como um espaço de (con)vivência que conta com jovens e adolescentes em conflito com a lei e que cumprem medida em privação de liberdade. É um espaço onde as tensões estão, quase sempre, à flor da pele, prontas para explodir. Em sua organização nas unidades, os sexos, os gêneros e as sexualidades são apartados e organizados em dois grandes grupos, entendidos como masculino e feminino. Portanto, contam com seis unidades masculinas e uma feminina.

A distância é um meio que *generossexualiza* os corpos dos/as adolescentes e dos jovens que re-existem em uma unidade socioeducativa e separa e organiza os corpos, informando-lhes o lugar dos meninos e das meninas. Lá dentro das unidades socioeducativas, existem outros tipos de separação, quais sejam: socioeducandos/as que pertencem a grupos e fações diferentes, rivais e, por essa razão, não podem se encontrar. Também se separam os que se identificam como homossexuais, que ficam

apartados dos ditos ‘normais’. Assim, cada unidade demanda movimentos diferentes.

Como toda instituição, de qualquer que seja o âmbito, existem prerrogativas que organizam o funcionamento das engrenagens que as fazem se movimentar. Na socioeducação, existe um documento prescrito – o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – que pretende normatizar o funcionamento das unidades socioeducativas e nortear o que deve acontecer ou não no fluxo dos cotidianos socioeducativos. O SINASE (2012, *on-line*), em seu Art. 1, parágrafo primeiro, define-se como

o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

Não temos a intenção de narrar nem de historicizar questões a respeito do SINASE, mas apontar que ele é um documento importante e foi elaborado para amparar o funcionamento da socioeducação como um todo. Como o foco deste texto são a regulação e a vigilância exercida nos/dos/com currículos que *gênerossexualizam* corpos socioeducativos, ressaltamos que, ao buscar as palavras gênero e sexualidade no SINASE, encontramos 18 resultados para a palavra gênero, e apenas dois para sexualidade. Para nós, isso é sintomático.

A socioeducação foi pensada e estruturada a partir da matriz heteronormativa. Isso quer dizer que o regime que vigora nas unidades socioeducativas ainda é voltado para um modelo singular de masculinidade e/ou feminilidade. As discussões que tocam na existência da possibilidade de viver de uma pluralidade de linguagem, no que diz respeito à sexualidade que o outro pode exercer, ainda são estreitas e precisam se ampliar, porque a heteronormatividade não reconhece outras sexualidades e é entendida como uma “norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo, gênero e orientação sexual” (Seffner, 2013, p. 150).

Lidar com as questões que *generossexualizam* os corpos na socioeducação é um caminho arenoso e, em certos momentos, difícil de acessar. Butler (2016) refere que nem todos os corpos se adéquam às normas que são estabelecidas socialmente. Muitos resistem. No cenário da socioeducação, não é diferente. Entendemos que os corpos são *gênerossexualizados* a partir de uma política que engendra e sexualiza os corpos produzindo-os por meio de “distintos discursos e redes de poder-saber” (Souza et al, 2021, p. 281). Portanto são produzidos por meio dos discursos, das relações de poder, da cultura e dos acontecimentos.

Os currículos construídos nos/dos/com cotidianos da socioeducação se reinventam de formas outras e se movimentam por caminhos diferentes, divergentes, mas que resistem. A resistência é um meio de re-existir. Uma de nossas táticas

aqui consiste em olhar “tanto aquilo que se(re)produz e se reforça quanto o que resiste e escapa às estratégias de uma política cotidiana” (Souza et al, 2021, p. 280) enviesados por questões de *gênerossexualidades*. O cotidiano e suas nuances fugidias são uma forma de vida que escorre entre os dedos e, ao operar nos cotidianos, podem causar explosões. É isso que nos interessa, e nossa questão central reside em compreender as vidas que ali são *gênerossexualizadas* e de que forma lidam com a pluralidade e as inventividades cotidianas, a partir da *vivências/experiências* de nossa *participante/pensante*.

Assim, objetivamos apresentar as narrativas-experiências de uma mulher trans sobre *gênerossexualidades* nos/dos/com currículos na/da socioeducação. Para nos ajudar nessa ação, convidamos a coordenadora do Eixo Diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual da Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Alice de Almeida – FUNDAC. Em uma conversa sobre sua vida pessoal e profissional, pudemos compreender como sua atuação na instituição tem contribuído para tecer currículos que disputam a produção de *gênerossexualidades*, cultural e socialmente constituídas que geram silenciamentos e resistências.

Essa conversa se caracteriza como uma metodologia de pesquisa, entendida como “essencialmente, um gesto pedagógico, porque educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos como o mundo e com a vida” (Skliar, 2018, p. 12), quer dizer, uma experiência eminentemente sobre o que há nas coisas. Concordamos com Skliar (2018) quando reflete sobre como a conversa não possibilita respostas, mas mantém tensas dúvidas. E foi justamente o surgimento das dúvidas, das incertezas, dos medos e dos transbordamentos que nos guiaram *nos aproximando/afastando* da complexa rede que se articula para disputar, vigiar e regular os *gênerossexualidades* presentes no currículo da socioeducação da Paraíba.

Concordamos com o pensamento de Certeau (2004, p.13) de que é “necessário voltar-se para a ‘proliferação disseminada’ de criações anônimas e ‘perceíveis’ que irrompem com vivacidade e não se capitalizam”. Ao nos referirmos às astúcias táticas das práticas ordinárias, localizamos nossa *participante/pensante* dentro do universo da socioeducação. Não pretendemos discutir sobre as narrativas-experiências que reinventam as *políticas/práticas* de *gênerossexualidades* nos/dos/com currículos na/da socioeducação de todos os sujeitos que constituem esse espaço de reeducação. Mas, ancorados em outras *metodologias* e *epistemologias* (Sussekind & Pavan, 2019), exploraremos o relato da coordenadora do eixo diversidade e revelaremos como, ao longo de sua trajetória, as marcas de poder exercidas em seu *corpogênerossexualidade* nortearam sua constituição identitária e estão presentes nas ações que integram o currículo vivido da instituição socioeducativa em que atua, visto que “reconhece-se o limite da regulação, do controle e da previsão sobre as atuações e os conhecimentos dos *participantes/pensantes* no cotidiano caótico do imprevisível” (Sussekind & Lopes,

2020, p. 373).

Enfatizamos que “a escrita, no trabalho narrativo, movimenta as redes que nos costumam, navega pelas texturas relacionais desinvisibilizando” (Sussekind & Lopes, 2020, p. 372) e evidenciando um conhecimento real, politicamente situado e articulado com as vivências emancipatórias da nossa *praticantepensante* que contribuem para criar conhecimentos contra-hegemônicos não uniformizados e pausteurizados. Por isso, consideramos que, ao valorizar “a localidade e o ineditismo por situar o conhecimento em seu praticante” (Sussekind & Lopes, 2020, p. 372), estamos deslocando o currículo “desumanizado” da socioeducação para o *praticadopensado* imbricado de vida, de sonhos, esperança e de luta pela justiça social.

Devido ao afastamento social estabelecido por causa do momento pandêmico ocasionado pela disseminação incontrollável do coronavírus que causa a doença Covid-19, nossa conversa foi possibilitada por meio de uma plataforma digital. Porém, esse meio de interação não impediu que abrissemos uma brecha, em uma tarde chuvosa de maio, para dar uma pausa em nossas vidas de *praticantespensantes* de currículos e, sem pressa, ouvir os outros e conversar com eles e com nós mesmos sobre questões que *gênerossexualizam* pessoas e currículos.

Para seguir caminho, daremos espaço aos conceitos que nos movimentam e fazem funcionar as engrenagens que (re)produzem os corpos, os currículos, os gêneros e as sexualidades dos/as *praticantespensantes* sobreviventes da/na socioeducação.

### “Fogo no parquinho”: acionando alguns conceitos ‘perigosos’

(...) Quero sentir a altura do abismo  
Prá eu poder subir depois do perigo (...)  
(Depois do perigo, Zélia Duncan)<sup>7</sup>

Discutir sobre as questões que *generossexualizam* os corpos de adolescentes e de jovens é como se lançar em um abismo e correr o perigo de não saber o que encontrar lá no fundo e no caminho de descida e/ou de subida. As sensações são diversas. Os cotidianos reservam diferentes caminhos para se lidar com essas questões.

A partir de agora, vamos começar a movimentar os conceitos-brasa e colocar “fogo nesse parquinho”. Nesta seção, vamos acionar os conceitos que compreendemos como principais para refletir sobre as sensações e as significações reinventadas pelos cotidianos da socioeducação e os movimentos construídos com as narrativas-experiências que reinventam as *políticaspráticas* de *gênerossexualidades* nos/dos/ com currículos na/da socioeducação. Inicialmente, elencamos os conceitos de gênero e sexualidade (*gênerossexualização*), currículo – numa perspectiva dos estudos nos/dos/com cotidianos – disciplina e vigilância para tentar dar conta da discussão

que se objetiva aqui.

Mesmo antes de uma pessoa nascer, já existe todo um movimento que circula para planejar como será sua vida aqui do lado de fora. As roupas, a decoração do quarto, as lembrancinhas para serem disponibilizadas aos que visitam o/a nascido/a são alguns movimentos entre os outros milhares que acontecem. Mas, tudo isso é pensado a partir de uma matriz inicial, o sexo – biológico – que a pessoa apontou ter. É com base no sexo que se projeta a existência de um ser que ainda não nasceu, mas que, ao nascer, já teve o seu destino basicamente traçado. Se for menino, vai ter que gostar de menina, vai ter namoradinhas – mesmo que em tenra idade – vai ter que exercer traços muito notáveis de masculinidade para que ela seja evidenciada o tempo todo; se for menina, vai ser delicada, silenciosa, gostar de meninos e, diferentemente dos meninos, não vai poder ter namoradinhos. Afinal, existem questões que atravessam a moralidade em relação à mulher que ousa exercer os mesmos direitos que os dos homens quanto às práticas que perpassam as questões sexuais.

O sexo é um dos indicadores que norteiam a sociedade sobre o que uma pessoa é ou será. Porém aqui abordamos os aspectos que partem da questão sexual, muito mais das formas como são representadas. E “aquilo que se diz ou se pensa sobre elas é que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em certa sociedade e em certo momento histórico” (Louro, 2014, p. 23). Ou seja, precisamos olhar com mais atenção como o sexo é representado socialmente nos corpos dos sujeitos.

As questões relativas ao termo sexo<sup>8</sup> foram sendo problematizadas e redimensionadas quando a questão do sexo, como organizador do social, passou a incomodar outros grupos - principalmente as feministas – que entenderam que as pessoas não poderiam ser esquadrihadas por um aparelho sexual. Em um cenário de muitos conflitos a respeito da compreensão e do reconhecimento das significações atribuídas às pessoas além do sexo, o termo gênero vai ganhando espaço como um conceito que se refere “ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas” (Louro, 2014. p. 26) e como são “trazidas para a prática social e tornadas parte de processo histórico” (Connell, 1995, p. 189). Gênero é um processo de vir a ser. De tornar-se. De reconhecer-se como tal. Esse processo é posto em movimento pela cultura, pelas normas e pelas redes de subjetivação que nos constituem todos os dias (Kretli & Paraíso, 2020). Assim, entendemos o gênero como “os comportamentos, as atitudes ou os traços de personalidade que a(s) cultura(s) inscreve(m) sobre corpos sexuados” (Meyer, 2004 p. 15).

Assim como antes de nascer os sujeitos já eram condicionados a ser alguém cuja vida já havia sido planejada mesmo antes de vir ao mundo, existia – na verdade, pensamos que ainda existe – uma grande preocupação com os desejos que alguém que nasce e possivelmente vai crescer vai ter. Os olhares atentos aos desejos vão desde as coisas muito simples, como de que cor vai gostar, com que vai brincar, se vai

ser mais amigo/a de menino ou de menina, até chegar à complexidade que interpela o desejo e as questões sexuais. Hoje em dia, ainda é muito comum, infelizmente, ouvirmos frases que são aceitas por algumas pessoas e se naturalizaram como 'normais', principalmente no caso dos pais de meninos. Porém algumas mães também não escapam dessa norma. "Vai ser o garanhão da família", "Esse menino vai 'comer' todas as mulheres que ele puder", "Ele já tem namoradina na escola – dito com um sorriso no rosto e um tom inenarrável de felicidade –, "Filho, tem que pegar mesmo", "As cabras que se cuidem, pois o meu bode está solto" são algumas das frases mencionadas por pessoas que normalizam o fato de o homem ter certo prestígio na manifestação dos seus desejos. Quanto à mulher, pouco lhe resta.

A mulher vem ganhando espaço em muitos âmbitos da sociedade, mas, no que toca às questões da igualdade de direitos sexuais, muito ainda falta. Aqui, entendemos sexualidade como a manifestação dos nossos desejos e que é tecida "na rede de todos os nossos pertencimentos sociais que abraçamos" (Weeks, 1995, p. 88). Vale dizer que, como entendemos que não existe um único modo de viver e de expressar a sexualidade, optamos por utilizar a palavra sexualidade no plural - sexualidades.

Os conceitos-brasa de gênero e sexualidade se imbricam, mas se incendeiam a todo instante. Aqui, decidimos utilizar os termos gênero e sexualidade(s) juntos e sem hífen, porque entendemos que não se pode olhar para as construções sociais de gênero sem olhar para as questões que se encostam nele por meio das questões que se implicam nas sexualidades. Ou seja, entendemos que as práticas sociais, educativas e pedagógicas *gênerossexualizam* os sujeitos o tempo todo, em diferentes lugares e de diferentes formas. O currículo, por exemplo, é um artefato que *gênerossexualiza* os corpos dos/as adolescentes e jovens que fazem a socioeducação.

O currículo é um artefato criado há pouco mais de quatro séculos, que foi pensado como um meio de normatizar e colocar ordem na educação escolar (Veiga-Neto, 2002. p. 01) e vem sendo ressignificado em todas as suas abordagens *teóricopolíticometodológicas*. As epistemologias que lidam com as questões curriculares vêm sofrendo alguns deslocamentos, que se dão das margens para o centro e dos centros para as margens. Entre muitas conceituações, as mais utilizadas se referem ao currículo como um campo de luta e de significação (Silva, 2010), que é também um artefato que serve para normatizar e enquadrar meninos/as (Paraíso, 2006; 2004; 2016) produzindo corpos desejáveis para um objetivo específico.

Ressalte-se, todavia, que as definições de currículo conhecidas, inclusive as citadas acima, remetem-nos a um currículo que chega de fora. Por vezes, algo exclusivamente prescritivo e que não dá brechas para que seja de outras formas. Para nós, um currículo precisa ter e fazer movimentar a vida (Paraíso, 2016), razão por que precisa ser percebido como uma criação cotidiana (Certeau, 1994; Oliveira,

2016). Um currículo construído nos/dos/com cotidiano(s) tem seus resultados sempre provisórios, instáveis, inconstantes, movediços. São produzidos por meio de uma rede de pensamentos e ideias circulares que se entrelaçam e negociam sentidos (Oliveira, 2016), reinventam movimentos e fazem escorrer a vida que ali se vive produzindo, a cada dia, ineditismos que não se podem prever (Sussekind, 2012). O conceito de currículo como criação cotidiana (Certeau, 1994) se assenta na realidade da discussão que fazemos.

A socioeducação é uma modalidade de ensino que envolve adolescentes e jovens em vários processos educativos que formam ou produzem sujeitos de determinados tipos. Como as unidades socioeducativas são espalhadas por alguns estados, currículos diversos são criados para atender às demandas específicas de cada lugar. Ou seja, existem formas diferentes de criar e de movimentar e certas ações de disciplinar os modos de viver de meninos/as.

Há muito tempo se discute sobre questões que perpassam as diversas formas de disciplinar exercidas sobre os corpos a fim de moldá-los. Foucault (2014) assevera que a/o disciplina(mento), como um exercício de poder que busca fazer de um corpo uma superfície que se pode domesticar, continua sendo um dos grandes entraves nas discussões que alcançam as ciências humanas, sociais e áreas afins. “Em qualquer sociedade, o corpo está preso ao interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2014, p. 134). Por isso o conceito de poder<sup>9</sup> em Foucault (2015) se desdobra para pensarmos sobre disciplina(mento), que é uma prática de vigilância e pode (tentar) silenciar ações exercidas sobre os corpos.

Por isso, compreendemos que disciplina é “um método que permite o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 2014, p. 135). Na verdade, desde a sua organização predial – prédio físico – a socioeducação é um lugar estruturante e estruturador da disciplina. Meninos/as ficam recolhidos/as em quartos isolados, separados por certo nível de afinidade e, em qualquer sinal de fogo, é preciso apertar o botão de aviso de incêndio para que os extintores funcionem. Desde já, sinalizamos que os currículos, como criação cotidiana, têm seus limites e contradições e precisam sempre se reinventar. Re-existir. Resistir.

#### **“Você poderia ter avisado [...]”: o primeiro movimento foi tornar-se mulher**

*Não sei quantas almas tenho  
Cada momento mudei  
Continuamente me estranho  
Nunca me vi nem acabei (...)*

(Não sei quantas almas tenho, Fernando Pessoa)

Voltar nossa atenção para o transcurso da vida não é tarefa fácil. É preciso tempo e amadurecimento para reviver a trajetória e perceber os porquês das mudanças e os estranhamentos experienciados que nos tornaram quem somos ou que nos mudam continuamente. Nesta seção, compartilhamos as inventividades cotidianas partilhadas durante a conversa com Andreina, a partir da provocação sobre como nosso inacabamento nos constituiu como sujeitos e como seria possível organizar, dividir e nominar a vida em momentos.

Iniciamos a conversa refletindo sobre como a descoberta de que “as pessoas não são imortais” marcou e direcionou a trajetória de vida da entrevistada, porque perdeu a mãe aos 16 anos. Ao reviver a infância, narra que, como era a filha caçula, “muito mimada e respondona”, de uma família evangélica, cujo pai era pastor (“quem conhece sabe que é uma família perfeita”), que segue e prega a heteronormatividade, foi complicado, porém não sofreu abusos nem violência em casa, embora tenha sido criada com o estigma da palavra “pecado”.

A doença da mãe, que começou quando ela estava com 11 anos, e o fato de não querer participar da igreja evangélica foram considerados por pessoas próximas, durante muitos anos, como argumento para o sofrimento e a morte de sua genitora durante muitos anos. Esse sentimento de culpa “carregou como correntes.”

Louro (2000, p 40) enuncia, em seus estudos, que “distintas sociedades e grupos traçam limites e fronteiras diferentes para determinar a adequação ou a marginalidade dos sujeitos”. Esses limites e fronteiras refletem relações de poder, pois colocam e deslocam sujeitos do centro para a margem da sociedade. No caso específico da narrativa, as relações de poder exercidas pelos sujeitos que conviveram com a entrevistada, quanto à imposição da heteronormatividade, fazem com que ela reflita sobre a possibilidade de negar – se é que isso é possível – sua condição de transexual em detrimento de se alinhar às normas heterossexuais que já permeavam sua casa.

O *espaçotempo* experienciado entre a infância e a adolescência e suas contradições, dúvidas e incertezas foram partilhados com a família, com os amigos e com a escola. Para a entrevistada, a escola, materializada através do currículo, é o espaço das possibilidades, das conquistas e do reconhecimento. Apesar de ter frequentado escolas religiosas – uma tentativa dos pais de normatizar, regular e conduzir seu *generossexualidade* - esses ambientes foram marcados por invenções, criações e encontros que escaparam ao previsível e ao controle (Paraíso, 2018). Era nas relações com as amigas que a feminilidade era compartilhada.

Para Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 46), “as conversas impõem outras possibilidades de compreender os cotidianos praticados”. Ao compartilhar situações vividas durante a trajetória escolar, relembra que também houve violência física e emocional. Nossa entrevistada relata que sua experiência foi de “migração” ou

passagens por diversas escolas e que a violência física, na realidade, era dela. Sobre isso, expressou: “Fui insultada de veadinho, brocha, aidético [...] tudo que vocês possam imaginar de pejorativo eu ouvi”, por isso “partia para cima” e não deixava por menos. Inclusive empurrou um padre, em uma das escolas, que queria cortar seu cabelo. A tentativa das escolas de invisibilizar os *generossexualidades* e normatizar os indivíduos fica evidente no *espaçotempo* apresentado. Elas buscam excluir a sexualidade de seus jovens, que deve ser posta fora de seus muros, de suas “responsabilidades”, e pensam que essas dimensões não cabem no currículo, na sala de aula, no pátio, no recreio. Por isso, devem ser reguladas e vigiadas.

As sexualidades e as relações de gênero, no entanto, não podem ser enformadas, formadas, porquanto transbordam, excedem os limites, espalham-se e são fluidas. E isso foi o que ocorreu na trajetória de vida narrada. Aos 16 anos, um novo momento se iniciou na vida da entrevistada, que concorreu ao Miss Paraíba Gay e ganhou. Sobre essa nova fase, relatou: “Cada vez que eu tinha um produtor que estava me maquiando, produzindo um traje típico [[...]], esta pessoa estava me moldando ainda mais, estava me colocando no local onde eu deveria estar”. Se antes existiam dúvidas - mesmo externando desde criança “essa questão do feminino” - também sofria pressão para que, em algum momento, a “cura” ocorresse. No entanto, depois da vitória do concurso na Paraíba, foi indicada ao Miss Brasil Gay. Sem comunicar à família, viajou para Belo Horizonte e ganhou o primeiro lugar no concurso nacional.

Esse episódio possibilitou sua inserção em novos espaços e a afirmação de sua identidade feminina, antes negada. Porém, uma frase marcou sua trajetória até hoje, pois, ao retornar, viu que uma manchete de um jornal da cidade destacou a premiação no concurso com o título “Filha de pastor ganha o Miss Brasil Gay”. Quando se encontrou com o pai no retorno, ele disse: “Você poderia ter avisado”. Essa frase repercutiu durante sua trajetória. Para Louro (2000), existe uma dimensão política nessas situações, pois se espera que o reconhecimento público das identidades de gênero seja realizado de forma discreta, escondida, e não, anunciada. Compreendemos, no entanto, que essa dimensão se reconfigura nesta narrativa em *políticopráticas* de *generossexualidades*, porque possibilitam, além da visibilidade, o reconhecimento social do sujeito, antes recusado. Ao anunciar a vitória, mesmo que não tenha sido a pretensão, o jornal evidenciou uma identidade antes incompreendida, agora desvelada. Não podia mais como fugir disso.

Continuando seu percurso formativo - porque o pai não a deixava desistir - chegou até a “Academia” e ingressou no Curso de Fisioterapia. No entanto, nunca chegou a exercer a profissão, porque, com o falecimento do pai, decidiu trilhar outros caminhos: “Eu já ganhava dinheiro e fui para a noite [...] fui para a prostituição [...] Eu fiz a escolha e disse para mim: eu não preciso do estudo, mesmo terminando o curso, nunca fui atrás”.

A força das conversas em nossas vidas se apresenta no envolvimento tecido pelas relações de afeto e de amizade que, segundo Larrosa (2003, p. 212), “não é algo que se faça, mas em que se entra”. E foi nesse *espaçotempo* de conversação que a potencialidade da experiência vivenciada nos levou a outro caminho: a dúvida e o sofrimento pelas escolhas realizadas ao desistir de estudar: “Nisso eu reveria [...] pois a educação, para mim, ainda é o caminho [...]”. Adentrar a vida, através da conversa, atravessando fronteiras, nos questionando, nos movimentando e tensionando pela partilha da fala nos revelou como as ações, hoje orientadas pela entrevistada na FUNDAC, foram gestadas por meio das redes que constituíram os *conhecimentossignificações* que traçaram e entrelaçaram os fios curriculares vivenciados durante sua trajetória escolar com a inesperada atuação no sistema socioeducativo, criando possibilidades e encontros improváveis na tessitura de um currículo.

### “Fogo na sede”: a atuação com os “adolescentes desconstruídos”

*De tanto ser, só tenho alma.*

*Quem tem alma não tem calma.*

*Quem vê é só o que vê,*

*Quem sente não é quem é*

(Não sei quantas almas tenho, Fernando Pessoa)

Criar um texto a partir de narrativas-experiências partilhadas em *espaçotempos* distintos, entre negociações de sentidos, entrelaçamentos e atravessamentos de reflexões e de vozes que partilham descobertas semelhantes e elaboram outras interpretações para as experiências vivenciadas é sempre um desafio. E transcender isso tornou esse momento único, especial, sagrado, um lugar de encontro entre sujeitos com histórias e movimentos imprevisíveis. Por isso, nesta seção, conversaremos sobre as *experienciasvivências* narradas-experienciadas por Andreina nos *espaçotempos* socioeducativos como membro da Diretoria Técnica da FUNDAC, que coordena o Eixo diversidade étnico-racial, gênero e orientação sexual.

A inserção na política de socioeducação foi fruto de sua trajetória como militante dos movimentos sociais, que começou na Associação de Travestis da Paraíba (TAPAS), passou pela Associação das Travestis e Transexuais da Paraíba (ASTRAPA), ambas extintas, e, atualmente, na Associação de Mulheres Travestis, Transsexuais e Transfeministas da Paraíba (ASTTTRANS-PB).

À frente do movimento, como presidente da ASTTTRANS-PB, continua lutando por políticas para a população LGBTQIA+, principalmente, para travestis e transsexuais, porque “aprendeu que são, justamente, essas pessoas que estão ‘no fim da linhagem’, são as mais discriminadas, que enfrentam maiores vulnerabilidades”.

Na realidade, **meu trabalho começou tentando desconstruir a Sede**, dizendo que eu estava ali e que tinha capacidade de fazer este trabalho independente de minha identidade de gênero, independente da figura que iria aparecer... Continua algumas coisas? Continua... porque a gente não muda pessoas... a não ser que elas queiram ao menos tentar.

Como *praticantepensante* das *políticaspráticas* de *gênerossexualidades* nos/dos/com currículos na/da socioeducação, Andreina tem uma visão sensível das questões de *generossexualidade* e enfrenta os preconceitos que são colocados para fora quando ela chega aos espaços das unidades e da própria sede da fundação. Suas experiências têm, na verdade, provocado o uso do seu corpo como figura para suscitar reflexões e quebrar estereótipos, ou, como ela disse: “Eu sinto este preconceito quando eu chego, e na verdade, eu faço uso desta minha figura para justamente provar que não é isso”.

Acreditamos que a designação de uma mulher transexual para coordenar um eixo que tem a responsabilidade de estruturar a política de socioeducação, a partir das premissas da diversidade e da diferença, tornou-se um dos principais combustíveis para pensar em questões de *generossexualidade pensadapraticada* nos currículos socioeducativos. Por isso a importância das narrativas anteriores, para podermos compreender como se constituiu a militante nas passagens de sua história e através das *experiênciasvivências* e como tem atuado nos *espaçostempos* socioeducativos como *praticantepensante* dos currículos das unidades de internação.

Isso nos lembra estas palavras de Le Breton (2007, p. 07):

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade.

Em outras palavras, o autor argumenta que a representatividade do corpo tem a capacidade de pôr em evidência a construção das relações sociais e de provocar outras possibilidades para além das que estão postas. Ou seja, os sentidos e os significados que o corpo de Andreina assume são responsáveis por influenciar seu papel, seu lugar e sua atuação nas práticas sociais mediante a relação que se estabelece no *espaçotempo*. Assim, só sua presença, como militante da causa LGBTQIA+, já é motivo mais do que suficiente para que se tenha o diálogo, uma vez que o corpo que se torna estranho foge dos estereótipos que são utilizados no constante processo de escolarização dos corpos (Louro, 2010).

Andreina entende que “o grande gargalo do trabalho na FUNDAC não são os

adolescentes, porque eles estão vindo desconstruídos”. Narrativas-experiências como essas são potentes, porque evidenciam a fluidez que a identidade pode ter. Há uma emergência em questionarmos o *gênerossexualidade* como dois fatores construídos socialmente, mas sem perder de vista e que, atrelada a eles, está a constituição dos corpos para escapar da polarização e da fixação das identidades. Por isso optamos por utilizar o termo *corpogenerossexualidade*.

A gente teve casos de meninas trans que foram parar em uma unidade. Aí eu fui lá falar com ela... expliquei todas as questões... o grande problema é que ela estava retida sozinha... E eu fui explicar que ela tinha que ficar sozinha... Mas, para você ver como a juventude agora é... Ela queria ficar junto dos meninos.

Essa parte da conversa nos revela bem o que significa o termo “desconstruídos” para Andreina. Trata-se da visão radical presente na Teoria Queer, que questiona a estabilidade, da fixidez e da coerência das identidades sexuais. Esse é o marco da ruptura com as teorias que compreendem a identidade como algo fixo, coerente e natural (Butler, 2003). Essa radicalidade não foi pensada no desenho da política de socioeducação e em seus currículos, visto que temos uma organização em torno do binarismo de gênero que deixa escapar as outras formas como se manifestam as identidades de gênero e de orientação sexual. Assim, o fato de uma menina trans querer viver junto com os meninos pode sinalizar algumas questões como estas: a) a falta de alguém que possa compartilhar as *vivências/experiências* de estar nessa condição, de estar socioeducanda e ter alguém que possa ser um ouvido amigo a compartilhar experiências; b) fortalecer algum vínculo de parceria e/ou de amizade; c) e/ou indicar outra maneira de vivenciar sua sexualidade (Meyer & Silva, 2020), uma maneira plural de vivenciar sua transexualidade sem que seja em conglomerados de pessoas com a mesma condição sexual - transexualidade.

É oportuno enfatizar que, em *vivências/experiências* com pessoas transexuais, elas mesmas afirmaram que, geralmente, andam em grupo, a fim de tentar se resguardar da violência e/ou de preconceitos. Estamos implicados em uma sociedade que torna as pessoas “vigilantes da moral, fanáticas, com sede de eliminar ou excluir todas as existências que não se aproximam de determinada norma” (Carvalho & Pocahy, 2020, p. 50). A norma parece ser a de excluir qualquer diferença. Isso revela que vivemos em uma sociedade machista, que ainda não superou a ideia de que as diferenças de gênero e a sexualidade estão cada vez mais explícitas e dispostas a nos ensinar sobre igualdade de direitos, respeito e dignidade. Viver a transexualidade é burlar o biológico para dizer que não se reconhece com um corpo herdado pela natureza. Ser transexual é reconhecer-se na fronteira e nela viver, mesmo que essa fronteira tenha sido e, ainda hoje, seja uma tentativa de invisibilizar alguém que pede passagem para aparecer, brilhar e re-existir.

A invisibilidade tem gerado dificuldades de compreender as várias identidades

atendidas pelo sistema e, por vezes, confundido orientação sexual com identidade de gênero. Isso tem causado a internação de meninas transexuais, com orientação sexual heterossexual, em unidades masculinas, onde ficam isoladas e sem conviver com os demais internos, como cautela para suprimir a vulnerabilidade às diversas violências que podem sofrer por parte dos internos.

Temas como esse são necessários, mas, às vezes, tornam-se tabus. Na conversa, Andreina classifica até como um “trabalho de formiguinha [...] que é muito desafiador!” Por isso, conta com outros grupos: “Eu levo parceiros para discutir sexualidade [...] que tem propriedade para isto [...]”. Todavia, não é possível escapar de contradições, pois “falam da prevenção, e a gente sabe que existe relação de meninas com meninas e de meninos com os meninos. Como posso falar para as pessoas se prevenirem, se não posso entregar um preservativo? [...] Fica complicado [...]”.

Narrativas-experiências como essas na socioeducação, com adolescentes e jovens em conflito com a lei, são importantes para se refletir sobre os cotidianos socioeducativos, levando em consideração o transbordamento do discurso binário masculino/feminino, buscando perceber as formas de re-existir que têm se desenvolvido para criar currículos que incluem corpos deslegitimados, questionados e marginalizados, devido à construção do gênero pelo corpo, que é excludente e propicia a formação de seres “abjetos”, “estranhos”, “excêntricos”, não “civilizados”.

Um currículo que compreenda os limites da construção do gênero e inclua os corpos fronteiriços que transbordam, borram ou não reconhecem as fronteiras da oposição homem/mulher é necessário para problematizar e desconstruir imagens corporais estereotipadas pela sociedade e sua reprodução nos cotidianos.

### **Atritos para as próximas narrativas-experiências**

A única certeza que temos neste texto é de que não era possível, tampouco nossa intenção era esgotar esta discussão, apenas iniciá-la em um texto que desse a impressão de uma leitura prazerosa, mas que tivesse um pano de fundo potente para estimular outros estudos similares no Brasil e nos demais locais do globo. Assim, o manuscrito é um compromisso ético e político de abordar as questões de *corpogenerossexualidade* em diferentes espaços sociais, principalmente quando se trata de populações que estão em vulnerabilidade social de diferentes formas.

Sem respostas concretas, concluímos provocando muitas outras problematizações, inclusive o resgate desta, porquanto cotidianos são territórios que escapam das prescrições, que nos surpreendem com a capacidade de reinventar e escapam do que está pré-estabelecido. Igualmente, os currículos tecidos nos cotidianos estão em metamorfose, em um movimento constante causado pelas relações de poder e pelas disputas entre as diferenças para estabelecer o que é certo ou errado.

Experiências-vivências como as que apresentamos nos trechos devem ser divulgadas, principalmente quando a *praticantepensante* tem registrado, em seu corpo, questões pelas quais milita, em um espaço de poder favorecido no processo de criação cotidiana dos currículos socioeducativos ou não. São situações assim que renovam as discussões e nos fazem revisitar as teorias ou criar novas, sempre acreditando que não podemos criar um currículo que não apresente em seu cerne as marcas da diferença.

## Notas

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). E-mail: [rafaelhono@gmail.com](mailto:rafaelhono@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI). E-mail: [rodolfonp2016@gmail.com](mailto:rodolfonp2016@gmail.com).

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [anaclaudia@ce.ufpb.br](mailto:anaclaudia@ce.ufpb.br).

<sup>4</sup> Mil grau, Gloria Groove. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E4g6t0u45ZA&list=PLnMY4eNBlsJhbgwd3qfAEJGxKmNiWDIN9&index=5>

<sup>5</sup> Inspirados/as nos textos de Oliveira (2013) sobre os estudos nos/dos/com cotidianos, optamos por ‘burlar’ as normas instituídas pela ciência moderna e escrever palavras que, para nós, não se desassociam, como, por exemplo, *praticantespensantes* e *políticaspráticas*, entre outras. Essas expressões aparecerão ao longo de todo o texto.

<sup>6</sup> Amparados/as nos estudos e nas reflexões de Dornelles e Dal’igna (2015) e Pochay (2011), decidimos operar com a escrita dos conceitos de gênero e sexualidade (suas flexões e adjetivações) sem hífen e juntos – *gênerosexualidade ou/e gênerossexualizam* – pois entendemos que não é possível olhar para gênero sem atentar para como essa categoria se encosta na questão da sexualidade. Mas, caso seja preciso, usaremos essas palavras separadamente, se quisermos destacar algo que se evidencia mais efetivamente em um do que em outro conceito.

<sup>7</sup> Depois do perigo, Zélia Duncan. Letra da música disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/zelia-duncan/depois-do-perigo/letra/>.

<sup>8</sup> Entendemos e sabemos das lutas que foram travadas para que o conceito de gênero ganhasse espaço nas discussões mundiais em disputa com o reconhecimento dos sujeitos apenas por seu sexo até certa época. Mas nosso objetivo aqui não é de nos determos mais efetivamente nesses processos.

<sup>9</sup> Segundo Foucault (2015), o poder é algo que é exercido. É algo que circula. Ou seja, ninguém detém o poder, o poder é exercido sobre o outro.

## Referências

- Brasil (2012). LEI Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012. SINASE. Sistema Nacional Socioeducativo. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm)
- Butler, Judith P (2003). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Editora Civilização Brasileira.
- Butler, Judith P (2016). “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo””. En: Louro, Guacira Lopes. O corpo educado (pp. 153-172). 3. Autêntica.
- Certeau, Michel. (1994), A invenção do cotidiano: Artes de fazer. Vozes.
- Connell, Robert (1995). Políticas da masculinidade. Revista Educação e Realidade, 20(2), 185 -206. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725>
- Carvalho, Felipe da Silva Pontes de & Pochay, Fernando. (2020). Odiados pela nação: como ensinamos e aprendemos a odiar a diferença? Interfaces Científicas – Educação, 8(2), 47– 66. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n2p47-66>
- Dornelles, Priscila Gomes & Dal'igna, Maria Cláudia (2015). GÊNERO, SEXUALIDADE E IDADE: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. Educação e Pesquisa, 41(Especial), 1585-1599. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>
- Foucault, Michel (2014). Vigiar e punir: nascimento da prisão (35. Ed). Vozes.
- Foucault, Michel (2015). Microfísica do poder (2ªed.). Vozes.
- Kretli, Sandra & Paraíso, Marlucy (2020). Imagens-cinema e redes de conversações: linhas de fuga para pensar as questões de gênero e de sexualidade nos cotidianos escolares. Revista Digital do LAV, 13(2), 126-147. <https://doi.org/10.5902/19837348444121>
- Larrosa, Jorge. A arte da conversa (2003). En: Skliar, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? (pp. 211-216). DP&A.
- Le Breton, David (2007). A sociologia do corpo. Vozes.
- Louro, Guacira Lopes (2000). Currículo, gênero e sexualidade. Porto Editora.
- Louro, Guacira Lopes (2014). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista (16 ed.). Vozes.
- Meyer, Dagmar Esterman & Soares, Rosângela de Fátima Rodrigues (2004). Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: Meyer, Dagmar Esterman (org.). Corpo, gênero e sexualidade (pp. 5-6). Mediação.
- Meyer, Dagmar Esterman & Silva, André Luiz dos Santos (2020). GÊNERO, CULTURA E LAZER: potências e desafios dessa articulação. LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer, 23(2), 480-502. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.24092>.
- Oliveira, Inês Barbosa de (2013). Currículo e processos de aprendizagem e ensino: Políticaspráticas educacionais cotidianas. Currículo sem Fronteiras, 13(3), 375-391. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>.
- Oliveira, Inês Barbosa (2016). Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. Momento, 25(1), 33-49. <https://periodicos.furg.br/momento/>

article/view/6108/3925.

Paraíso, Marlucy Alves (2006). A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito. En: Amorim, Antonio Carlos de & Pessanha, Eurize (org.). As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo (pp. 07-13). GT Currículo da ANPED.

Paraíso, Marlucy Alves (2004). Contribuições dos estudos culturais para a educação. *Presença Pedagógica*, 10(55), 53-61.

Paraíso, Marlucy Alves (2016). Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, 17(33), 206-237. [http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf\\_102](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf_102).

Paraíso, Marlucy Alves (2018). Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. En: Lopes, Alice Cassimiro, Oliveira, Anna Luiza A. R. Martins & Oliveira, Gustavo Gilson Sousa. Os gêneros da escola: e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. Ed. UFPE.

Pocahy, Fernando Altair (2011). Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Ribeiro, Tiago, Souza, Rafael & Sampaio, Carmen Sanches (2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*. Rio de Janeiro, Ayvu.

Seffner, Fernando (2013). SIGAM-ME OS BONS: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 145-159. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98919>.

Skliar, Carlos (2018). Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: Ribeiro, Tiago; Souza, Rafael; Sampaio, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*(pp. 11-13). Rio de Janeiro, Ayvu.

Silva, Tomaz Tadeu da (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3 ed. 1ª reimp.). Autêntica.

Souza, Elaine de Jesus, Dornelles, Priscila Gomes & Meyer, Dagmar Elisabeth Estermann (2021). Corpos que desassossegam o currículo de biologia: (des)classificações acerca de sexualidade e gênero. *Revista e-Curriculum*, 19(1), 278 - 300. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p278-300>.

Sussekind, Maria Luiza; Pavan, Ruth (2019). Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de bacurau. *Revista Teias*, 20(59), 1-7. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.47485>.

Sussekind, Maria Luiza (2012). O ineditismo dos estudos nos/dos com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. *Revista e-curriculum*, 8(2), 1-21. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10987/8107>.

Sussekind, Maria Luiza & Lopes, Clarissa Teixeira (2020). A “tia dos bichos”: currículos em práticas de conhecimento-emancipação solidárias. *Revista Espaço do Currículo*, 13(3), 368-380. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.51686>.

Veiga-Neto, Alfredo (2002). *De geometrias, currículo e diferenças*. Educação e Sociedade,

Cuidado! Substância altamente inflamável: narrativas-experiências de uma mulher trans com gênerossexualidades nos/dos currículos da socioeducação

23(79), 163-186. <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>.

Weeks, Jeffrey (1995). *Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty*. Columbia University Press.



## Desenganches, silencios y afecciones: las formas de participación de jóvenes institucionalizados en experiencias educativas intra muros

### Weariness, silences and affections: forms of participation of juveniles within educational experiences behind the bars

Federico Urtubey<sup>1</sup>

#### Resumen

Este artículo indaga el desarrollo de experiencias educativas no formales, y desde el arte, con jóvenes en contextos de encierro en La Plata, provincia de Buenos Aires. Se propone echar luz sobre cómo se despliegan los procesos educativos con jóvenes privados de su libertad, en función del análisis de los datos colectados durante un trabajo de campo de dos años de extensión, realizado en dispositivos de encierro juvenil. Principalmente, se pretende indagar diferentes aristas de la participación de los jóvenes en tales experiencias. De esta manera, a partir de los conceptos de “desenganche”, “silencio” y “afección” el interés del artículo consiste en iluminar las distintas modalidades y rasgos de la participación de los jóvenes en los encuentros educativos. Se entiende que este objetivo contribuye cualitativamente al campo de la educación en contextos de encierro, aportando a la caracterización de las formas bajo las cuales se vinculan con las propuestas educativas que suelen tener lugar en tales espacios.

**Palabras clave:** Educación no formal; participación; jóvenes; sistema penal juvenil; provincia de Buenos Aires; contextos de encierro.

#### Abstract

This paper aims to analyze non-formal educational experiences with juveniles in prisons in the city of La Plata, state of Buenos Aires (Argentina). Based on the data that was collected by observation methods, in the context of an investigation about

criminal justice system, it is propose to shed some light on educational processes with juveniles that are behind the bars. It is intended to expand the understanding of how juveniles participate on those experiences, and the types of behaviours that they develop on that occasions. This paper takes as a starting point the concepts of “weariness”, “silence” and “afections”, in order to categorize and explain the several types of participation that juveniles tend to set up when the educational activities take place. By doing this, we tend to make an affective contribution on the field of education in jails, focusing in a dimensión almost unexplored by other authors.

**Key words:** Non-formal education; participation; youths; criminal justice system; state of Buenos Aires; jails.

Fecha de Recepción: 31/08/2021
Primera Evaluación: 17/09/2021
Segunda Evaluación: 25/11/2021
Fecha de Aceptación: 30/11/2021

## **Introducción**

Este artículo analiza la participación de jóvenes en experiencias de educación no formal desde el arte audiovisual desarrolladas por un equipo de extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina) durante el período 2018-2019, en un establecimiento del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Buenos Aires, ubicado en la ciudad de La Plata. A partir de los datos construidos luego de una investigación de dos años de duración, en este artículo se pretende echar luz sobre las diversas formas de participación de los jóvenes en las actividades educativas, arista que ha sido elaborada en forma incipiente por la bibliografía especializada y que resulta primordial para el análisis de los procesos educativos desarrollados en contextos de encierro.

En primer término, es necesario dar cuenta de cómo se encuentra estructurada la justicia penal juvenil en el ámbito local. Como ley de fondo cabe mencionar al decreto-ley 22.278 -Régimen Penal de la Minoridad-, el cual establece las condiciones de punibilidad de los jóvenes acusados penalmente. En el marco de la provincia de Buenos Aires, tanto el diseño de las instituciones penales destinadas a los jóvenes infractores, como el proceso penal juvenil propiamente dicho, se encuentran normados por la ley provincial 13.634 del año 2006. Existe abundante bibliografía en torno al lento proceso de conformación del fuero penal juvenil, y el deslinde de competencias asistenciales respecto de las penales en virtud de la sanción de dicha ley y de la ley 13.298 -que despliega el denominado Sistema de Protección y Promoción de Derechos, consagrando diversos derechos y obligaciones del Estado y la sociedad civil en general respecto de los niños, niñas y adolescentes, sin distinción alguna-. Habida cuenta de ello, a los fines de este artículo es pertinente referir que la ley 13.634- concibe a la privación de la libertad de los jóvenes procesados penalmente, como una medida de *ultima ratio*, y cuyo cumplimiento debe llevarse a cabo en establecimientos en los cuales se aseguren intervenciones “socio-pedagógicas”.

Lo mencionado en cuanto a la orientación pedagógica de las medidas de seguridad dictadas sobre los jóvenes es importante porque los establecimientos de encierro juvenil encuentran su legitimación en torno a constituirse como los garantes de un proceso de “responsabilización” de los jóvenes respecto de sus acciones, con miras al tránsito a su “re-inserción” en la comunidad (Fernández, 2020; Daroqui y otros, 2012). La bibliografía existente en la materia da cuenta de que este acento en la responsabilidad individual es un rasgo del discurso de la penalidad en clave neoliberal (Wacquant, 2012). Como resultante, esta concepción principia que la comisión de ilícitos se vincula con desviaciones de tipo personal, asociadas a patrones de vulnerabilidad, antes que a explicaciones de orden sistémico respecto de la criminalidad y de procesos más generales de estigmatización. En este contexto, la concepción del “encierro socio educativo” emerge como una construcción de

sentido, de acuerdo a la cual el proceso de prisionización se manifiesta no como mero encarcelamiento, sino también como una intervención reparadora sobre los sujetos que constituyen su población.

En razón de lo expuesto, se entiende por qué el sistema normativo vigente admite el ingreso de experiencias educativas a los espacios de encierro. En el caso de la extensión universitaria en contextos de encierro, ella cristaliza una modalidad de intervención social desde el ámbito universitario. Puede adelantarse que el ingreso de las prácticas educativas -formales o no formales- en el encierro, implica entonces un entrecruzamiento no exento de tensiones, entre las experiencias educacionales y el mandato centralmente securitario de las instituciones penales (Manchado, 2012; Parchuc, 2015; Urtubey, 2020). Teniendo en cuenta esta constatación como punto de partida, este artículo pretende echar luz en torno a las formas de participación de los jóvenes en actividades de extensión universitaria desde el arte audiovisual, desarrolladas en un establecimiento penal. Se pretende explorar las diversas modalidades mediante las cuales los jóvenes se vinculan con las experiencias educativas. En particular, este trabajo se pregunta de qué manera las contribuciones e intervenciones de los jóvenes en el marco de las experiencias extensionistas, se ven mediadas y moldeadas por el dispositivo de encarcelamiento. Para interpretar estas dimensiones se utilizará bibliografía vinculada a los procesos de aprendizaje de jóvenes de clases populares en contextos de educación formal. Ello, en la medida en que algunos conceptos resultan de interés para su utilización en el análisis de experiencias educativas en contextos de encierro, lo cual no significa desconocer que el arraigo de los jóvenes a este espacio de vigilancia repercute y redefine enteramente su margen de acción

## Metodología

Este artículo parte de la reconstrucción de un estudio de caso, desde una perspectiva de corte cualitativo. Los estudios de casos suponen una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (Eisenhardt, 1989), y pueden admitir distintos métodos para la recolección de evidencia cualitativa o cuantitativa (Martínez Carazo, 2006). Las referencias empíricas estuvieron dadas por un trabajo de campo realizado en un establecimiento penal juvenil de máxima seguridad situado en las afueras de la ciudad de La Plata, que se extendió por un término de casi dos años (entre febrero del año 2018 hasta el mes de diciembre del año 2019).

En cuanto al equipo de extensión docente, este contó con la participación de cinco integrantes, tres de ellos docentes vinculados al arte y la comunicación visual, en tanto los dos restantes eran alumnos de la carrera de Artes Audiovisuales en la UNLP. Los docentes integrantes del equipo contaban ya con una experiencia

considerable en extensión universitarios, en tanto para lxs alumnxs la participación en actividades educativas en el sistema penal juvenil, fue su primera experiencia vinculada a la extensión universitaria. Durante los años 2018 y 2019, el autor de este artículo acompañó al equipo, el cual contaba con los permisos administrativos respectivos para el ingreso en forma quincenal a dicha unidad penal, para desarrollar un cortometraje con los jóvenes privados de su libertad. Durante el despliegue de cada experiencia, mientras los jóvenes comenzaban a introducirse en el lenguaje audiovisual, se tomaron notas en un diario de campo, registrando lo acontecido y las reacciones de los jóvenes. Finalmente, se señala que el autor de este artículo no tuvo intervenciones activas en el devenir de las experiencias pedagógicas.

Dentro del período en el cual se realizó el trabajo de campo, se contabilizaron aproximadamente unas cuarenta y cinco visitas al establecimiento penal, en todos los casos de la mano del mencionado diario de campo en el cual se fueron asentando hallazgos y observaciones en general. Las técnicas desplegadas fueron observación participante y no participante, como así también entrevistas estructuradas y semi estructuradas y abiertas a informantes clave, como a los jóvenes detenidos (a diecisiete de ellos) y al personal de la institución, sobre cuyo resultado se realizó un análisis de contenido (Scribano, 2008; Valles, 2000).

En cuanto a las particularidades del establecimiento en el cual se realizaron los encuentros educativos, debe decirse que su nomenclatura institucional es la de “Centro Cerrado”. Presenta una capacidad de veinticinco plazas, para jóvenes de sexo masculino, de entre 16 y 18 años. Parte de su funcionamiento se encuentra regulado por la resolución provincial 172/2007 -y sus modificatorias-, bajo la competencia de la Dirección de Institutos Penales, es decir dentro del Organismo provincial de Niñez y Adolescencia, que a su vez está en la órbita del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la provincia de Buenos Aires.

### **Desenganches y apatías**

La participación de los jóvenes en las experiencias de extensión universitaria precisa una somera contextualización en cuanto al tipo de actividades que, en primer término, fueron propuestas. La intervención del equipo extensionista que comenzó en febrero del año 2018 en el Centro Cerrado y se extendió hasta diciembre de 2019 se propuso la realización de un taller audiovisual, con miras a la grabación de un pequeño cortometraje a final de dicho año. En este cortometraje los jóvenes participarían no sólo dando sus testimonios sino también llevando a cabo la dirección técnica de las cámaras filmadoras, la escritura de los guiones, entre otras dimensiones de la actividad audiovisual. Durante el transcurso de los meses, lxs extensionistas desplegaron, en encuentros de aproximadamente dos horas de duración, diversas tareas con los jóvenes, relacionadas con la experimentación artística, la utilización

del lenguaje poético y apelaciones al trabajo creativo.

Como asomará en el análisis, es claro que la realización de toda actividad educativa -sea formal o no formal- se ve atravesada por el espacio en el cual tiene desarrollo. Ergo, en el caso del establecimiento penal juvenil, debe tenerse muy en cuenta la sujeción de los jóvenes al dispositivo securitario, en la medida en que la privación de la libertad en una “institución total” (Goffman, 1968) se traduce principalmente en que todos los aspectos de la vida cotidiana de los jóvenes se encuentran fuertemente planificados y vigilados.

Lo expuesto hasta aquí resulta fundamental para comprender y situar las reacciones de los jóvenes ante el arribo del equipo extensionista. Durante el despliegue de los encuentros educativos, muchas veces la participación de los jóvenes en los mismos previsiblemente se veía inundada por el agotamiento de estos respecto del encierro carcelario, expresando escaso o nulo interés por las apelaciones de los docentes. Resulta de interés retomar los conceptos de desenganche y apatía para iluminar las reacciones de los jóvenes respecto de las actividades que desarrollaban los docentes. En cuanto al concepto de desenganche, este fue desarrollado por Kessler (2004) para aludir a la experiencia de “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004) de los jóvenes de clases populares. El desenganche implica así la falta de vinculación con las tareas escolares y con las propuestas pedagógicas, pudiendo implicar una actitud de mera pasividad o indolencia, o en ocasiones una actitud tendiente a alterar o desafiar el esquema educativo.

Si bien el mencionado sociólogo acuñó el concepto en base a su observación de experiencias educativas formales, es pertinente recuperarlo para el análisis de algunas escenas observadas en el desarrollo de la experiencia extensionista en el ámbito referido. Pues bien, en una gran cantidad de oportunidades pudo observarse que si bien el taller extensionista tenía la novedad de implicar el ingreso de personas externas al establecimiento -como lxs docentes- en ocasiones esto no despertaba mayor interés en los jóvenes. De tal forma, la participación física de los jóvenes en el taller era, por regla, inconstante: en muchas oportunidades gran parte de ellos tan sólo arribaba al encuentro con lxs docentes, las saludaba, y luego simplemente se alejaban de la escena. De la misma manera, otros jóvenes con mayor prestancia a permanecer en compañía de lxs extensionistas, no traducían sin embargo el mismo interés por la realización de las “tareas” que estos diseñaban. En términos de Kessler, puede hablarse aquí de un “desenganche disciplinado”, es decir ante la concurrencia de una actitud ausente, “que consiste en no realizar ninguna actividad escolar pero tampoco generar problemas de convivencia” (Kessler, 2007: 291). Debe agregarse que, como se dijo antes, el desenganche se encuentra también mediado por la lógica de la institución total, y la imposición coercitiva de la agenda rutinaria, que se imprime sobre las vidas de los jóvenes en el encierro.

Para ilustrar lo dicho hasta aquí con las escenas presenciadas en el campo, es pertinente dar cuenta de una jornada en la cual el taller de extensión sirvió para elaborar la cuestión del “relato”, como paso previo a la confección del guion audiovisual. Se pretendía que los jóvenes hicieran uso de su imaginación para comenzar a producir relatos ficticios. En el marco de uno de los varios encuentros destinados a este eje, se les pidió a los jóvenes que de una semana a la otra produjeran un relato corto, en algún momento de la semana. Posteriormente, una de lxs docentes inició la jornada preguntando a los jóvenes si habían realizado la “tarea” que se les había encargado. Sin embargo, la respuesta de los jóvenes ese día repitió un esquema que se tornó cotidiano:

Una de las docentes retoma la cuestión de la escritura de la historia que se les había dejado como tarea. **Nadie escribió nada. Sin embargo, no se ve como una tarea incumplida, ya que los jóvenes afirman “no tener tiempo”, o bien que señalan que “igual ya sabemos lo que vamos a contar, la historia de cómo estamos acá, matándonos de risa, todo lo que hacemos en el día, que vamos a trabajar, etc.”.** Particularmente esto es manifestado por Kevin, quien había tenido el cruce con una docente, y que responde aduciendo siempre la voz colectiva. Más allá de que por momentos los demás no parecen asentir todo lo que él dice, lo cierto es que ninguno cumplió con la tarea. **Las docentes de extensión deciden como estrategia explicar el tema del encuentro del día, que será abordar el concepto audiovisual de “plano” a partir del análisis de imágenes.** Si al principio del encuentro **había unos veinte jóvenes, paulatinamente el número fue decreciendo hasta unos catorce y luego unos diez** (Registro de campo, 11 de abril del 2018).

Como se puede apreciar a partir de la nota de campo, el desenlace de la falta de cumplimiento respecto de la tarea encomendada, obligaba a que lxs docentes reinventaran el contenido de la clase del día, o el orden de los contenidos. Si bien la reformulación de la planificación en virtud de la respuesta de los sujetos de aprendizaje constituye un rasgo de cualquier actividad educativa, interesa en este punto destacar que los jóvenes no otorgaron mayor importancia a su incumplimiento. En este sentido es que el concepto de desenganche cobra valor, atento a la falta de apego a las actividades y deberes que la propuesta del “relato” parecía despertar en los jóvenes.

En línea con lo señalado, reviste utilidad señalar cómo el desinterés de los jóvenes por la propuesta educativa se traduce en alegaciones como “no tener tiempo” o el orden del “ya sabemos lo que vamos a hacer”. Estas respuestas evasivas no expresan una negativa rotunda, sino que proponen cierta excusa para fundamentar la falta de cumplimiento de la tarea encomendada. En este punto, el entramado complejo que sostiene el desenganche permite indagar en la apatía de los jóvenes una práctica

de rechazo a las actividades y a la intervención extensionista, expresada como una resistencia. En efecto, Chaves (2016) recuperando el esquema conceptual de la clásica etnografía de Willis (1988) sobre las trayectorias escolares de jóvenes sectores populares en Inglaterra, afirma que “esta actitud [la apatía] puede ser leída como parte de un entramado de prácticas de resistencia de los estudiantes para con los adultos de la institución y lo que éstos representan” (Chaves y otros, 2016: 25). Tomando en consideración esta perspectiva, cobra vigor el argumento de que la situación de apatía expresada por los jóvenes no debe ser interpretada como una actitud de pasividad, o de inexplicable aburrimiento, como tampoco producto de una deficiente intervención por parte de las docentes de extensión. Antes bien, esta oposición al dispositivo pedagógico, puede ser leída como una resistencia activa a lo que la grilla institucional del establecimiento ofrece para los jóvenes, en ese determinado día. En efecto, más allá del potencial que tiene toda práctica educativa en el encierro, no está de más indicar la posibilidad de que para los jóvenes también puede ser entendida, en ocasiones, como una compartimentación más de la jornada diaria, ya fuertemente regimentada por el dispositivo punitivo.

Debe tenerse en cuenta hasta aquí que la apatía implica una transgresión a las pautas del taller extensionista. Más allá de que se trata de una experiencia de educación no formal, direccionada hacia la creatividad, las docentes fueron enfáticas con respecto a que se pretendía filmar un cortometraje, es decir cumplir con un objetivo. Asimismo, para dar fin a esta empresa, resultaba necesario participar y realizar las consignas de trabajo a lo largo del año, preparatorias del producto final que será, entonces, el cortometraje. En este marco, el incumplimiento de los jóvenes y su falta de prestancia a lo que se propone desde esta “actividad de recreación”, puede ser interpretado como el intento de transgredir o evadir una parte de las actividades previstas en la grilla institucional, es decir como una resistencia direccionada a no colaborar con lo que la institución ofrece para los jóvenes como espacio socio educativo. Así, resulta interesante en consecuencia concebir al “desenganche” y la “apatía” como dentro de lo que Goffman denomina como “ajustes secundarios”, por ser estas prácticas formas que, en el encierro, “proporcionan al interno la importante comprobación de seguir siendo el hombre que fue, y de conservar cierto dominio sobre su medio” (Goffman 1961: 64). Efectivamente, puede argumentarse que la modalidad de involucramiento inestable de los jóvenes con relación al taller, que atraviesa instancias que van desde el incumplimiento de las tareas hasta las persistentes ausencias, o bien presencias que eluden tomar parte de la actividad extensionista, se constituyen como intentos de reorganización y escamoteo de los jóvenes dentro de la rutina institucional.

## **Afecciones**

Las escenas descritas en torno a la apatía y el desenganche, conviven, es necesario decirlo, con situaciones de mayor **afección** de los jóvenes en las actividades planteadas por las extensionistas. Según un trabajo de Duschatzky (2005) realizado en torno a la relación entre las trayectorias escolares y las subjetividades juveniles, puede hablarse de afección en los momentos que una acción es llevada a cabo por el compromiso que esto tiene para mantener un tipo de relación con un sujeto. Así, muchas veces el cumplimiento de tareas educativas “no está medida por convicciones o creencias acerca del valor de estudiar, sino por la capacidad de ser afectado por una presencia” (Duschatzky, 2005: 218). En este caso, trayendo a colación nuevamente este concepto de la sociología educativa al ámbito de una práctica de enseñanza no formal, se puede concebir la existencia de una participación mediada por la afección de los jóvenes a la presencia de las extensionistas, y a las actividades propuestas por ellas. Así, aun cuando muchos jóvenes se habían retirado de la escena, otros se quedaban en el encuentro con las extensionistas. Más allá de que estuvieran en silencio, de alguna manera priorizaban cierta consideración por la *presencia* de los docentes en la institución, compartiendo el tiempo con ellos.

Siguiendo con el análisis de la escena anterior a la luz del concepto de afección, cabe señalar que en una ocasión una de los docentes optó por comenzar a explicar el concepto audiovisual de “plano”, y para ello expuso con un proyector una serie de imágenes en las cuales era posible apreciar los distintos tipos de planos mencionados. A medida que se exhibía cada imagen, la docente señalaba qué tipo de plano se podía observar en ella: primerísimo primer plano, plano detalle, plano pecho, plano americano plano general, entre otros. Una vez agotado este ejercicio, que se extendió por el término de media hora, la jornada continuó con una actividad con cuatro cámaras digitales, que fueron distribuidas entre los jóvenes que aún estaban presentes, con el objetivo de que tomaran fotografías utilizando como encuadre las distintas variantes de planos aprendidas en el día, a lo que se abocaron con prestancia. De la observación de esta jornada pudo detectarse que los jóvenes vivenciaron un momento muy lúdico, tomándose fotografías, y expresándose en poses de grupalidad, que contrastaban fuertemente con otros momentos en los cuales sólo se apreciaba desinterés. Así, la siguiente nota de campo es indicativa de esta prestancia que despertó la actividad:

Los jóvenes se entusiasman con las cámaras, dispositivo que parece implicar cierta novedad en una institución en la que el régimen de incomunicación prohíbe, por ejemplo, los teléfonos celulares. Fundamentalmente se sacan fotos retratándose, en grupos, individualmente o en pequeños grupos de tres. Las docentes acompañan, recordando la consigna, señalando “ahora un plano detalle” “ahora un plano general”. Muchos jóvenes que se habían ido del taller,

por falta de interés, vuelven y se suman a sacarse fotos. En un momento **se acerca un “maestro”**, y hace una manifiesta mueca de sorna ante la excitación de los jóvenes, **lo que tiene el efecto de disuasión sobre algunos de ellos**. La presencia del mismo **corta e interrumpe** la espontaneidad de la escena y la dinámica de entusiasmo que tenían los jóvenes hasta entonces con el equipamiento audiovisual (Registro de campo, 11 de abril del 2018).

De la nota de campo transcrita puede apreciarse el compromiso de los jóvenes con la actividad planteada por las extensionistas, que se tradujo en un momento lúdico para aquellos y de cierta articulación grupal. En efecto, surgió entre los jóvenes una coparticipación ligada a un evidente proceso de afección, en virtud de la interacción distendida que la actividad facilitaba en los jóvenes, y que incluso se extendía a las docentes con quienes también comenzaron a tomarse fotografías. Teniendo en cuenta que “la afección es transitiva, es no-yo, es común” (Dussel y Skliar, 2015: 30) y que esto parecía expresarse en la participación de los jóvenes, cabe reparar por otra parte en la operatoria institucional que tendió a desbaratar la escena pedagógica, y la participación ciertamente intensa de los jóvenes en la misma. La súbita aparición del guardia (o “maestro”, como se los denomina desde la retórica más suavizada de los actores del sistema penal juvenil), tuvo por efecto descalificar a los jóvenes, de manera burlona, como así también a interrumpir la dirección de la escena por parte de las docentes. Lejos de tratarse de un acontecimiento casual, el adentramiento en la escena por parte del operador, se propuso restablecer la mecánica institucional, impugnando el despliegue participativo de los jóvenes. Resulta interesante pensar esta escena tomando las elaboraciones de Jacques Rancière (2005). Este autor postula que lo propio del régimen estético -que a su vez presenta una dimensión política- es el despliegue de lo artístico como una experiencia sensorial, en la que los objetos y las corporalidades se disponen en forma determinada. En el caso de la experiencia audiovisual que aquí se analiza, resulta posible interpretar que su desarrollo les permitió a los jóvenes participantes posicionarse en una forma lúdica, de disfrute, como así también de aglomerarse (en un contexto cerrado que fomenta el individualismo). Pues bien, en términos del intelectual francés podría apuntarse que esta participación de los jóvenes canalizó para ellos una pequeña instancia de ruptura del orden carcelario. En otras palabras, la nota de campo analizada permite dar cuenta de la emergencia de un momento en el cual los jóvenes pudieron habitar una forma diferencial de habitar el espacio carcelario. Así, el grado de disrupción que esto generó, puede constatarse si se indaga lo que hicieron los “maestros” que súbitamente interrumpieron la escena: intentaron clausurar la experiencia que emergía y disuadir y anular lo que se generaba entre los jóvenes, en una actitud que emplazaba a estos últimos a re situarse en un lugar prefijado, un lugar que indudablemente debía involucrar un grado de mayor estabilidad, pasividad e individualidad

Lo dicho hasta aquí conduce a recordar que la institución penal se caracteriza

justamente por una dinámica cuya esencia es no dejar margen para la elaboración de grupalidades, toda vez que esta “(...) representa en sí misma una amenaza a la institución y su lógica de funcionamiento, donde ésta no puede ejercer su poder como absoluto” (López, Pérez, Simón y Scarpinelli, 2012). Así, es perceptible que un gesto o mecanismo como fue la entrada en escena y la mueca de sorna por parte del operador institucional, no fue sino una acción encolumnada a reponer los diagramas disciplinares de la institución, donde una vinculación dinámica de los jóvenes con las actividades extensionistas, debe ser motivo neutralización. Por su lado, es evidente de qué manera las formas de participación de los jóvenes son trastocadas y abordadas en forma permanente por la matriz de poder que y la divisoria entre custodios y custodiados, en el contexto del encierro segregativo que aquí rige.

### **El “silencio” como participación posible**

Finalmente, interesa puntualizar como última de las modalidades que pudo observarse el marco del trabajo de campo, al silencio expresado en algunas ocasiones por parte de los jóvenes. Así, debe mencionarse que en el trabajo ya mencionado de Kessler (2004), el autor menciona que luego de hacer entrevistas a los jóvenes en base a los cuales realizó su trabajo, quedó pendiente una tarea en torno a “reflexionar sobre estos ‘huecos’ en el discurso” (Kessler, 2004: 28) en la medida en que muchas respuestas de los jóvenes estaban marcadas por grandes silencios.

Algo del orden del silencio emergió en algunas escenas pedagógicas. En el trabajo de campo se apuntó como silencio incluso el recurso de los jóvenes a respuestas cortas y estandarizadas cuando se les inquiría en torno a alguna temática personal. En efecto, el silencio puede adquirir diversos rasgos, pero, ante todo, debe señalarse que él “no es una falta de comunicación, sino un recurso comunicativo con muchos matices que deben ser objeto de atención” (Farrell, 1999: 14). De este modo, en otra oportunidad en que se trabajó con cámaras fotográficas y filmadoras, una actividad propuesta por lxs docentes fue que los jóvenes se realizaran “entrevistas”. Como paso previo, ellos debían anotar en un papel una serie de preguntas que deberían formularse y responde, intercambiando roles. Los jóvenes se dividieron en cinco grupos y las preguntas que emergieron, finalmente, fueron las siguientes: “¿Pensás volver a robar cuando salgas de acá?” “¿Qué vas a hacer cuando salgas en libertad?” “¿Vas a cambiar de vida cuando salgas?” “¿Cuánto tiempo *le llevas* [sic] acá adentro?”. Es decir que las mismas preguntas se repitieron en los cinco grupos de trabajo que se habían formado.

Lo que primero debe apuntarse respecto de las preguntas mencionadas, es que estas se asemejaron a aquellas que de hábito realizan los actores del sistema penal juvenil a los jóvenes. Nuevamente, mientras que la intención de lxs docentes era que los jóvenes se hicieran preguntas para formular en base a ellas algunas

descripciones sobre la vida personal de cada uno, el resultado puso de manifiesto la incorporación subjetiva de los interrogatorios judiciales y/o asistenciales en los cuerpos de los jóvenes.

Ahora bien, lo dicho anteriormente no implica hacer una lectura que tienda a marcar una reproducción acrítica, por los jóvenes, de las prácticas discursivas de los actores dominantes del sistema penal juvenil. Contra esta tesis, debe destacarse que los jóvenes parecían ser muy conscientes respecto de la operación abordada en el párrafo anterior. Este intercambio de preguntas estereotipadas era seguido por respuestas de la misma naturaleza: el deseo de cambiar de vida, el arrepentimiento, la trayectoria delictiva. Es decir que este entramado de preguntas y respuestas traducía la narrativa totalizante del *iter* vital promovido por la institución, en el cual el encierro constituye una oportunidad en la que se “ensambla un cotidiano de ficciones en las que se espera que estos sujetos ‘tratados’ se curen, rehabiliten, resocialicen, reintegren y tantas otras acepciones posibles para la siempre vitalizada fórmula (en especial en el caso de los jóvenes) de una pena ‘útil y productiva’” (López, 2013: 20). Pero como un aspecto subterráneo, cabe manifestar la existencia de un silencio por parte de los jóvenes, relacionado con el hecho de que repetir el esquema de preguntas y respuestas descrito que permitía, por otra parte, evitar preguntas y respuestas que implicaran un adentramiento o el llamado a tener que realizar una reflexión sobre sí. Esta circunstancia marca la pauta de que, si bien los extensionistas se habían propuesto la realización de un cortometraje con eje en lo documental, tal vez es posible afirmar que los jóvenes rápidamente pudieron hacer un uso ficcional de las preguntas típicas que se les suelen hacer, quizás como un modo de preservar su intimidad, o de mantener al margen episodios de sus trayectorias que no deseaban trasponer al cortometraje audiovisual. En otras palabras, el comportamiento de los jóvenes admite que sea entendido como una suerte de resistencia, o al menos de fuga o efecto no pensando, respecto de lo estipulado en la actividad educativa.

Como ejemplo de lo dicho hasta aquí, también es interesante reconstruir otra escena en la cual uno de los jóvenes decidió atenerse a una respuesta estandarizada para no abreviar en una experiencia real que había atravesado. De esta manera, es posible identificar la operación por medio de la cual el recurso de una respuesta premoldeada permitía silenciar una experiencia propia de uno de los jóvenes:

Uno de los jóvenes que ofició de entrevistador le hace una de las preguntas a esta altura casi ya *cliché* a otro joven: “¿Estuviste detenido en otro lugar antes?”, a lo que el entrevistado responde que no. Los demás compañeros desmienten a este último: “Pero Jorge, vos sí estuviste... si estuviste en [el Centro Cerrado] Virrey del Pino”: Y dice **“No [silencio] No quiero hablar de eso, voy a decir que no”**. Sus compañeros me comentan **en voz baja** que Jorge antes estuvo **en otro lugar, donde pasó por una escena de extrema**

**violencia, por lo que no quiere relatar lo que allí experimentó** (Registro de campo, 25 de mayo del 2018).

Como es perceptible, la respuesta de Jorge fue en primer término estandarizada, para en un momento dejar lugar a un silencio. Ese silencio fue identificado rápidamente por sus compañeros como un acto que tenía por fin dar cuenta de la intención de ocultar una experiencia traumática. Interesa vincular esta situación con el tema de la modalidad de participación en la experiencia extensionista, en la medida en que el joven no se retiró de la escena, ni se enojó, ni planteó una disconformidad en palabras hacia los docentes. Por el contrario, su participación evidenció que el silencio ponía en acto un tipo de comportamiento y una elección (no expedirse respecto de una situación traumática). Se ha apuntado que “existe una conciencia lingüística en los hablantes que tienden a emitir juicios y asignar valores a los distintos actos silenciosos presentes en sus intercambios comunicativos diarios” (Méndez y Camargo, 2015: 19). Esta cita es pertinente de traer a colación, en la medida en que la reacción de los jóvenes ante el tipo de intervención del joven Jorge, pone de manifiesto de qué modo esta última tuvo una alta eficacia simbólica, en arreglo a la cual todos sus interlocutores entendieron qué es lo que ese silencio estaba comunicando.

## **Conclusiones**

Este artículo tuvo por objetivo una exploración respecto de las modalidades de participación de jóvenes privados de su libertad, en el ámbito de experiencias de extensión universitaria desde el arte audiovisual en un establecimiento de encierro del sistema penal juvenil bonaerense, ubicado en la ciudad de La Plata. Ha sido posible identificar que el abordaje en torno a las modalidades de participación de los jóvenes en los diversos encuentros con las docentes, permitió divisar situaciones en las cuales el “desenganche” (Kessler, 2004) o la apatía se introducían como resistencias a formatos de trabajo que los jóvenes podían sentir como de escasa interpelación hacia ellos. En ese sentido, también el silencio y la afección implicaron modalidades de participación posibles, y quizás no previstas por los docentes.

Ahora bien, llegado este punto es válido hacer una reflexión en torno a un aspecto común a las experiencias analizadas: en todas ellas la propuesta de trabajo con los jóvenes implicó la puesta en juego de aspectos del lenguaje audiovisual. El encuentro en el cual se desarrollaron los distintos “planos” del lenguaje cinematográfico, como también aquel en el cual el manejo de las cámaras fotográficas fue la actividad central, resultaron interesantes para ser analizados en la medida en que ambos parecen haber funcionado como catalizadores de tensiones internas de la institución carcelaria. Lo mismo cabe aseverar respecto del encuentro en el cual los jóvenes debieron hacerse preguntas unos a otros, cuando pudo observarse que los jóvenes repetían las mismas preguntas que sus compañeros, una y otra vez. Así, si bien la intención

de lxs docentes era que los jóvenes discurrieran sobre sus trayectorias vitales, rápidamente los discursos de estos últimos se presentaron un tanto herméticos, volviendo reiteradamente sobre expresiones propias de los actores del fuero penal juvenil. Pues bien, vale decir sin embargo que el hecho de que el panorama analizado indique que el magnetismo de la cárcel parece imponerse una y otra vez durante el desarrollo de los encuentros extensionistas, esto no implica una deflación de las propuestas artísticas y audiovisuales en el encierro. Antes bien, es posible afirmar justamente lo contrario: el desarrollo de las actividades artísticas y educativas permitió, en su derrotero, la emergencia de las tensiones señaladas, y que ellas se tornaran evidentes y visibles. Es decir que allí donde lo carcelario parece condicionar a las actividades de lxs extensionistas, es donde emerge con nitidez una zona de convergencia entre dos lógicas -la educativa y la correctiva-, ocasiones en las cuales se iluminan las múltiples formas bajo las cuales los jóvenes pueden vincularse con las propuestas educativas reseñadas.

En función de lo dicho hasta aquí, puede entenderse por qué las modalidades de participación de los jóvenes, admiten ser encuadradas en los términos de los “ajustes secundarios” mencionados (Goffman, 1961). La reacción de incumplimiento a lo solicitado por lxs docentes, si bien podría pensarse como una falta de efectividad del dispositivo pedagógico, desde otro punto de vista puede leerse como un desajuste o resistencia por parte de una población que, debe recordarse, está retenida involuntariamente en una institución total.

Por todo lo expuesto, es claro entonces que la indagación cualitativa sobre la participación de los jóvenes privados de su libertad en experiencias educativas en el encierro, resulta un ámbito de indagaciones fructífero. El interés de este artículo, ha sido aportar algunas claves para analizar cómo se imbrica un dispositivo pedagógico en el marco de la vida cotidiana, compleja y absolutamente regimentada de los jóvenes aludidos. En cualquier caso, reparar en el orden de la imposición coercitiva de la vida en el encierro, debe ser un señalamiento no sólo de las limitaciones de las prácticas educativas en el encierro, sino también de sus desafíos y potencialidades.

## Notas

<sup>1</sup>Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS- UNLP CONICET) Dpto. Lenguas y Literaturas modernas | FaHCE | UNLP

## Referencias bibliográficas

- Chaves, M. (2005). “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, *Última década*, 13(23), 9-32, 2005.
- Daroqui, A. (2014). *Castigar y Gobernar, Hacia una sociología de la cárcel*. Comisión por la Memoria y Grupos de Estudios sobre sistema penal y Derechos Humanos: La Plata

- Daroqui, A., López, A.L. Y Cipriano García, R. (2012). *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Duschatzky, S. (2005). "Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles", *Anales de la Educación Común, Adolescencia y Juventud*, año 1, n° 1, septiembre de 2005.
- Duschatzky, S. Y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Colección Tramas Sociales. Argentina: Paidós.
- Dussel, I. Y Skliar, C. "Los lenguajes de la educación", En: NIEDZWIECKI, D. (2015). *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*. Buenos Aires: FLACSO, pp. 9-49.
- Goffman, E. (2006 [1961]). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kessler, G. (2007) "Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, pp. 283-303. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.Distrito Federal, México
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires; Argentina: IIPE – UNESCO
- Rancière, J. (2005). Sobre políticas estéticas. Barcelona: Museud'Art Contemporani de Barcelona
- Urtubey, F. (2020). Extensión universitaria con jóvenes en conflicto con la ley penal. Análisis de experiencias en dos dispositivos de encierro punitivo del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil de la provincia de Buenos Aires, Argentina (2018-2019). Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.



# LITERATURA NOS CANAIS NO YOUTUBE: REDE DE LEITURA E INTERAÇÃO ENTRE BOOKTUBERS E SEGUIDORES

## LITERATURE ON YOUTUBE CHANNELS: READING AND INTERACTION NETWORK BETWEEN BOOKTUBERS AND FOLLOWERS

Vanessa Monteiro Ramos Gnisci<sup>1</sup>

### Resumo

A partir das histórias *de* e *com* o livro que trazemos na pesquisa as redes de leitura literária nos canais do *Youtube*, refletindo sobre modos de relacionamento de parte da juventude com a literatura e entre si, através das interações entre *booktubers* – jovens que compartilham em vídeos seus gostos e críticas literárias – e seus seguidores/leitores. A partir do problema de estudo: O que buscam e como se relacionam os seguidores dos/com os canais de *Booktubers*?, procurou-se refletir sobre as relações que se estabelecem entre *booktuber* e seguidor/leitor observando os processos de construção e desenvolvimento do canal. Para tal, abordamos como campo para observação exploratória o ambiente digital do *Youtube* através da análise de quatro canais de *booktubers* e os desdobramentos dos conteúdos produzidos a partir de conversas que se estabelecem entre as postagens, comentários e repercussões dessas interações.

**Palavras-chave:** booktubers; rede de leitura; seguidores; interação

### Abstract

From the stories of and with the book, we bring in the research the literary reading networks on Youtube channels, reflecting on ways of relating the youth with literature and with each other, through the interactions between booktubers - young people who share in videos their literary tastes and criticisms – and their followers/readers.

Based on the study problem: What do the followers of/with the Booktubers channels look for and how do they relate?, we sought to reflect on the relationships established between booktuber and follower/reader, observing the construction and development processes of the channel . To this end, we approach the Youtube digital environment as a field for exploratory observation through the analysis of four booktubers channels and the unfolding of the content produced from conversations that are established between the posts, comments and repercussions of these interactions.

**Keywords:** booktubers; reading network; followers; interaction

Fecha de Recepción: 12/08/2021
Primera Evaluación: 19/11/2021
Segunda Evaluación: 30/11/2021
Fecha de Aceptación: 05/12/2021

Alice, personagem que Lewis Carroll criou para habitar o país das Maravilhas, estava sentada ao lado da irmã e, enquanto folheava um livro, pensava: ‘De que serve um livro sem figuras nem diálogos?’. Imagens e conversas pareciam algo importante para a jovem, que logo desviou sua atenção para um Coelho Branco cor-de-rosa, que passava falando consigo: “Ai, ai, ai! Vou chegar atrasado demais!”. Alice não se espantou com a cena, mas somente achou inusitado o fato de o coelho tirar de seu bolso um relógio para ver as horas. Ao segui-lo, curiosa, decidiu entrar na mesma toca que o animal havia adentrado e, caindo numa espécie de túnel, ou ainda, um canal, transportou-se para o país das Maravilhas.

O caminho de pesquisa e escrita da tese foi trilhado a partir das experiências de jovens com leitura nos canais no *Youtube*, em que visualidades, o tempo, a busca pelo autoconhecimento a partir de descobertas parecem dialogar com as aventuras de Alice nesta complexa narrativa de Lewis Carol (2000), em que uma toca/canal nos dias atuais nos convida a um mergulho nos ecrãs<sup>2</sup>. Este artigo conta um pouco dessa história-investigação.

A partir dos canais produzidos por *booktubers*, da junção de *book* (livro em inglês) com *Youtuber*, especializados em literatura, realizamos reflexões sobre processos em desenvolvimento para a formação de leitores nos ambientes digitais, a constituição de redes de leitura e o promissor diálogo com o trabalho literário no campo da Educação. Tais experiências de compartilhamento de leituras e dicas literárias retratam marcas identitárias de parte da geração do século XXI que, imersas em um contexto tecnológico, reflete e interage no mundo com conteúdo que por vezes se assemelha ao da escola, mas em formatos singulares e narrativas multimodais.

Mas, a qual leitor e leitura nos referimos? A onipresença da imagem no contexto social nos leva a questionar de que forma a leitura, desde rápidas mensagens e informações a densas narrativas literárias, tem se reinventado em um mundo visual. E, ainda, como se manifesta e/ou se perpetua a presença dos livros nesse desafiador contexto, predominantemente, de imagens? Os Booktubers nos dão algumas pistas de novos modos de se propagar e consumir leitura associada à ideia da imagem e audiovisual, a partir de experiências de leituras individuais e construções coletivas, por exemplo, do conteúdo dos canais.

Nesta perspectiva de diálogo entre leitura e imagem, Santaella (2012) alerta para o surgimento de um novo leitor ao afirmar que:

Podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo.

Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoadas de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos (Santaella, 2012, p. 10).

A existência de um novo leitor a que se refere Santaella no trecho acima é produto de mudanças do contexto sociocultural em que as imagens, mediadas pelas tecnologias digitais, ocupam lugar de supremacia no cotidiano (Mirzoeff, 1999). Com base em teoria pós-estruturalista, o autor ressalta que a leitura de imagem não só se relaciona à percepção, mas também à relação de significados e experiências sociais. Segundo ele:

A vida moderna tem lugar na tela. A vida nos países industrializados é cada vez mais vivida sob constante vigilância através de câmeras em ônibus e shoppings, em estradas e pontes, e ao lado de caixas eletrônicos. Mais e mais pessoas visualizam usando dispositivos que vão de câmeras tradicionais a filmadoras e webcams. Ao mesmo tempo, trabalho e lazer são cada vez mais centrados na mídia visual, de computadores ao DVD. A experiência humana é agora mais visual e visualizada do que nunca, desde as imagens médicas do interior do corpo humano. Na era do visual na tela, o seu ponto de vista é crucial (Mirzoeff, 1999, p. 1).

Quando trazemos tais reflexões ao tema em recorte, observamos uma tendência nos canais literários de não apenas restringir-se ao livro visualmente presente e temas do conteúdo da obra, mas escolherem um conjunto de elementos criteriosamente selecionados para comporem mensagens que definirão a conexão entre seguidor e *Booktuber*, tais como: cenário, vestimentas, objetos pessoais em evidência, fotografias e outros. Ou seja, a primeira leitura a ser realizada não seria a do livro indicado, mas do conjunto visual que compõem o vídeo e o tornará atrativo ou não.

As redes de leitores que se formam a partir da comunicação sem fio apontam para uma “tecnossocialidade” que tende à junção de grupos de iguais, cada vez mais seletivos e focados nos interesses em comum. O que se percebe, nessas comunidades de canais do *Youtube*, é um leitor que, para adquirir o título, dialoga com suas comunidades antes da tomada de decisão, inserido em “contextos condições ambientais que tornam possíveis novas maneiras de ser, novas cadeias de valores e novas sensibilidades sobre o tempo, espaço e acontecimentos culturais” (Castells *et al*, 2007, p. 226).

Destacamos tal fato para a construção de um leitor em trânsito, que associa vídeos sobre leitura a checagem de e-mails, respostas de mensagens instantâneas e atualização dos últimos conteúdos de suas redes sociais. Que utilizam nas redes virtuais novos modos de ler o conteúdo, selecionar informações, buscar percepções sobre a leitura e, ao mesmo tempo em que é espectador, produz novos conteúdos e críticas na mesma busca de protagonismo entre e dos seus pares.

Visualidades e novos modos de relacionamento estão entre os muitos fatores

que explicam o aumento do interesse pelos ambientes virtuais do público jovem, e o resultado disto é que as produções e conteúdos também aumentam vertiginosamente por e para esta faixa etária, a qual se torna importante parcela na produção e consumo de conteúdos disponíveis nas mídias digitais.

Para Jenkins (2009), o fluxo de conteúdo através de múltiplos canais de mídia é quase inevitável nesta era de convergência de mídias, que permitem a construção das novas narrativas digitais. Canclini (2013), ao falar sobre a convergência digital, traz destaque às tecnologias midiáticas, as quais, através da fusão de mídias como televisão, internet, rádio e outros, tenham “reorganizado os modos de acesso aos bens culturais e às formas de comunicação” (p. 33). Aponta para mudanças nas interações “da leitura com a cultura oral e a audiovisual-eletrônica” (p. 33) e faz um importante alerta:

Nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam em separado cada tipo de mensagem, permitem agora conceber como ilhas isoladas os textos, as imagens e sua digitalização. (p. 34)

Retomando a especificidade deste estudo, o protagonismo de jovens que sugerem obras literárias, compartilham percepções de leitura e escrevem livros parece se multiplicar, nos propondo importantes reflexões sobre a formação de uma cultura visual contemporânea com grande influência das tecnologias digitais nos cotidianos da pessoa comum.

O texto, como pode ser visto nas telas contemporâneas, seria, então, um painel de fundo sociocultural e literário de diversos tempos, constituído de um contexto e elementos múltiplos (língua, época, gêneros, expectativas do leitor e do autor, dentre outros) que rompem hegemonias de formas únicas de conteúdo, apresentação e crítica literária. Logo, pode ser que o processo dialógico não se restrinja ao ato de dizer algo para alguém, mas também, com alguém e de diferentes modos, tempos e espaços através de variadas mídias.

No decorrer da tese, trazemos diversas questões, as quais citaremos: O que buscam e como se relacionam os seguidores dos/com os canais de *Booktubers*? A partir de indagações, a pesquisa procurou refletir sobre as relações que se estabelecem entre *Booktuber* e seguidor/leitor, percebendo como ocorrem as interações e os caminhos dos leitores pelos canais participantes da pesquisa. Entendendo que o foco principal são os leitores/seguidores, elegemos como foco da pesquisa os comentários dos leitores no acompanhamento de canais de *Booktubers* para perceber como se expressam as reconfigurações de parte de uma geração na forma de interagir com a leitura literária. Ao final, percebeu-se que, pelos comentários, os leitores se mostram e apontam como estão pensando e se relacionando com o que estão lendo a partir dos canais, uma possível conversa.

Tal perspectiva de conversar com o *booktuber* pelos comentários pode apresentar uma importante aproximação entre o leitor e o livro, historicamente sempre almejada devido aos distanciamentos entre eles, seja por questões econômicas, geográficas ou culturais de nossa formação social. E em um texto em que não faltam perguntar, questionamos se poderia ser esse fenômeno dos *Booktubers* um meio de maior acesso à leitura desses materiais para o público jovem.

Cabe o destaque que definir juventude é um desafio complexo, visto exigir aspectos constituintes históricos e culturais. Uma proposta interessante seria a de partir da concepção de diversidade para se compreender a juventude, tendo como base as condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos. Desta forma, a noção de juventude não estaria limitada a critérios rígidos, mas como parte de um processo de crescimento, que vai tomando especificidades a partir do conjunto de experiências do contexto social (Dayrell, 2007). O que parece certo é esclarecer a presença de juventudes (no plural), em um país tão desigual e diverso.

É a partir de tal multiplicidade que, através de uma pesquisa qualitativa baseada nos conceitos da etnografia virtual, estabelecemos como campo de estudo os canais de comunicação produzidos por *Booktubers*, propondo um questionário *on-line* com jovens entre 18 e 29 anos – estudantes de uma Universidade privada no município de Nova Iguaçu, de diferentes origens, cor e gênero e, a partir de suas indicações, trilhamos os caminhos dos canais. Dos 53 questionários enviados sobre hábitos de leitura a partir da internet e a possibilidade de seguirem canais de *booktubers*, 20 foram devolvidos, o que sinalizava 9 canais. Destes, 4 se tornariam o campo de observação para o estudo, visto serem os únicos protagonizados por jovens, sem vínculos com editoras ou profissionais do mercado editorial, com mais de 1 ano de existência e o mínimo de 10.000 seguidores, critérios detalhados na tese como parâmetros de estabilidade do canal. E desta forma, chegamos aos canais: *Literature-se*, de Mel Ferraz; *Perdido nos livros*, de Eduardo Cilto, Jotaplutz, de Juliana e Lucas Brasil, de Lucas.



Imagem 1: Na sequência, os canais: Jotaplufz; Literature-se; lucas brasil; Perdido nos livros.

No desenvolvimento da pesquisa, 5 eixos de análise foram destacados a partir das observações nos canais, os quais apresentaremos brevemente neste artigo.

O primeiro, o ambiente virtual dos *Booktubers*, as relações dos conceitos de intimidade e exposição surgem ora de forma antagonica ora com claras aproximações. A divulgação de conteúdos íntimos, ou seja, aspectos da vida privada do indivíduo, torna-se meio de interação quando tais são expostos, ou seja, compartilhados com o público, como forma de conquistar novos seguidores e apresentação de hábitos particulares (gostos, cotidianos, desabafos, imagens) para o conhecimento de outros.

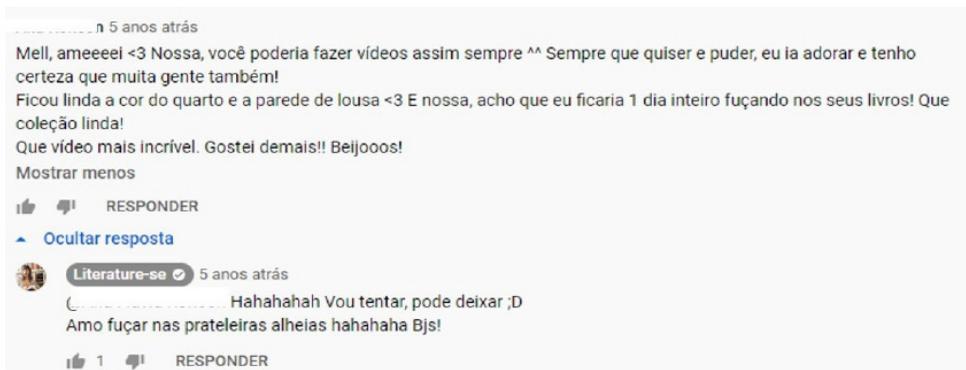
A simbologia do quarto como espaço de subjetividade e expressão íntima de si é representado de forma intensa, visto que os *Booktubers*, em sua maioria, gravam vídeos tendo como cenário de fundo uma pequena biblioteca, que demonstra ou simula o quarto do jovem. Como se as dicas, observações e análises realizadas estivessem acontecendo de forma intimista, seja em uma gravação amadora ou em um cenário produzido e patrocinado por editoras interessadas na divulgação de seus livros.

Trazemos a apresentação do quarto em vídeos que mostram formas de organização de espaços como: estante de livros, mesas e prateleiras com objetos pessoais. No print a seguir, Mell Ferraz, como já realizado em outros vídeos, esclarece que tem a prática de organizar o quarto a cada seis meses: pinta o quarto e organiza livros por editoras com etiquetas que facilitem o uso no cotidiano. A jovem inicia a produção dizendo “vocês pediram bastante para eu mostrar o meu quarto...” e assim faz uma breve filmagem do espaço e cada elemento recolocado no lugar após a pintura. Nos detalhes apresentados, objetos pessoais como o pássaro entre os livros, caixas na estante e na mesa do computador e outros vão mostrando os hábitos, gostos e elementos pessoais que vão revelar um pouco sobre quem é na intimidade do quarto a jovem Mell.



### Imagem 02. Pintura e organização do quarto

A jovem Mell entende para quem produz o conteúdo e procura estabelecer de forma eficaz mensagens que cheguem a seu destinatário para influenciá-lo, conforme suas expectativas. Para que desperte o interesse, o vínculo e a compreensão, constrói um conhecimento/situação a partir de interesses sociais claramente estabelecidos entre ela e seus seguidores/espectadores. Ainda que com chances de erro, o vídeo é elaborado a partir de uma expectativa de resposta do público porque, aparentemente, é resultado de uma demanda deste. Nos comentários, observamos a recepção esperada:



O segundo eixo, a rede de interação e convergência de mídias, pode ser observado em narrativas transmídias, características de uma era de convergência digital, que, para Jenkins (2014, p. 138), trata-se dos conteúdos que circulam em formatos de fácil compartilhamento e através de inúmeras plataformas existentes, conforme as especificidades de cada mídia, propagando conteúdos por meio do

engajando de variados públicos.

Em 5 de maio de 2021, Mell publica o vídeo: “Sou leitora de desgraceira, e você?”, o qual o próprio título já convoca os seguidores a uma resposta, um diálogo. Trata-se de um vídeo, segundo Mell, como ideia para uma conversa com os seguidores, os quais constantemente destacam a tendência da booktuber em preferir “livros muitos densos, profundos e violentos”. A jovem explica que abriu na rede social Instagram uma caixa de comentários para que as pessoas sugerissem vídeos que fugissem destas características, que serão abordados durante o vídeo, postado no Youtube.



Imagem 03. Sou leitora de desgraceira, e você?

Há dois aspectos que destacaremos na produção. O primeiro, a relação direta que a jovem propõe entre as plataformas Instagram e Youtube. Sua fala inicia com o contexto de que “há tempo atrás eu levantei essa questão [obras que não partam de um tema que envolva uma desgraça] lá no Instagram, se você não me segue o meu perfil é (...)”. Prioriza-se, neste formato, seguidores que dialogam em ambos os espaços, compartilhando assim suas falas e estabelecendo uma conversa mais próxima.

Na imagem 04, podemos ver o print das caixas de perguntas oriundas do Instagram que foram respondidas por Mell durante o vídeo no Youtube.

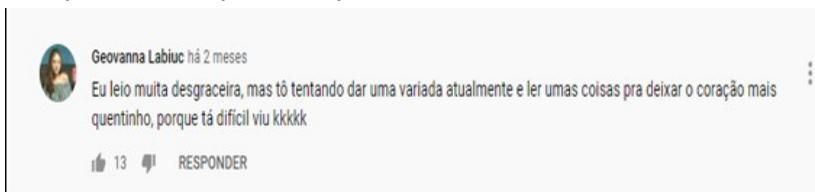


Imagem 04. Caixa de diálogo do Instagram em vídeo no Youtube

O segundo aspecto, o diálogo do vídeo com o contexto mundial de Pandemia devido ao Sars-Cov-2, vírus causador da Covid 19, que resultou em milhares de mortes, adoecimento de grande parte da população e teve no isolamento social uma das estratégias de contenção da propagação da doença. A jovem justifica trazer essas sugestões mais descontraídas, que foquem menos em acontecimentos que envolvam desgraças, “ainda mais nessa época que estamos vivendo, né, que geralmente a gente tenta um escape pela literatura de tudo de horror que estamos vivendo, presenciando, enfim, o que o mundo inteiro está passando (...)”.

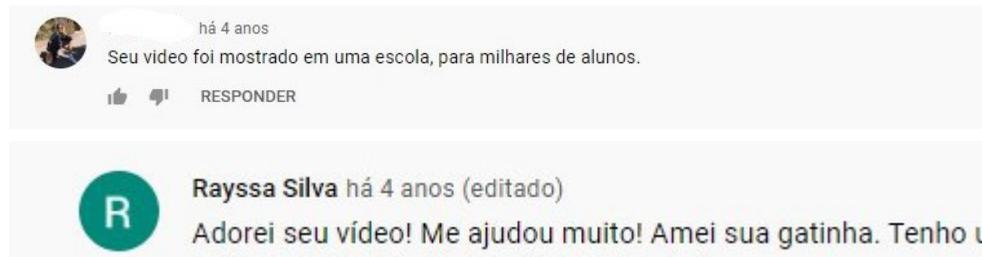
Nos comentários, a fluidez da conversa entre mídias parece encontrar um espaço para desabafos e conforto:



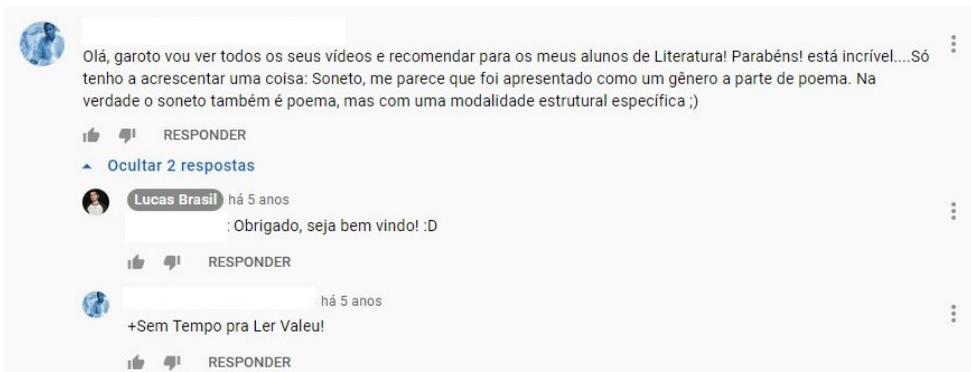
Imagem 05. Poema ou Poesia? Outros aspectos

No primeiro comentário, uma jovem relaciona a presença do animal de estimação de Lucas, um gato, que aparece no vídeo em determinado momento, com seu porquinho da Índia.

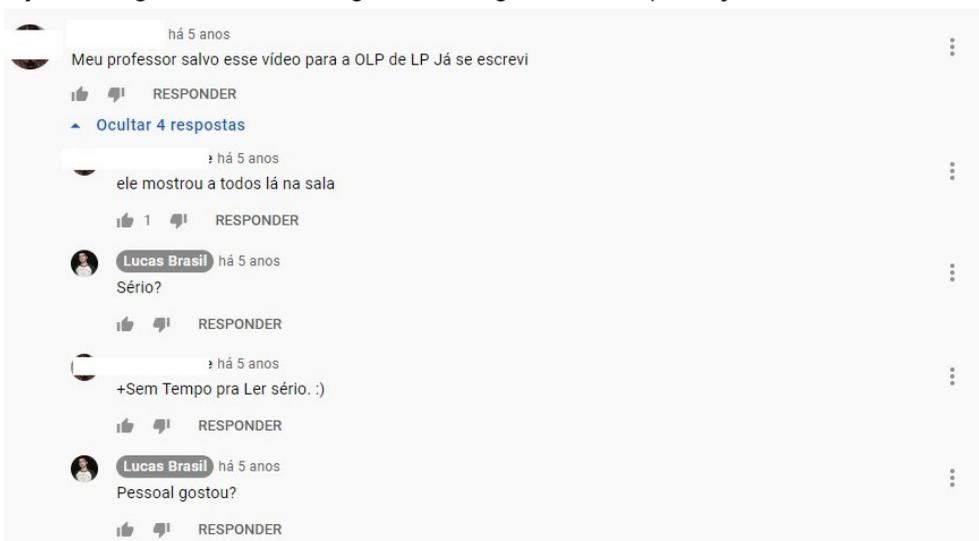
Mais adiante, comentários registram a propagação do material sobre poema e poesia em atividades na escola;



o interesse de professores de literatura pelo conteúdo e recomendação do canal para alunos nas aulas;



E a reação de alunos estimulados por essas relações que se estabelecem entre o espaço informal (a plataforma de vídeos) e espaço formal (a escola) de aula de Língua Portuguesa. Lucas parece se interessar pela opinião dos alunos ao questionar a jovem seguidora se os colegas da sala gostaram da produção.



Das conversações estabelecidas nos comentários de cada vídeo resultam as interações, a construção de valores entre as partes, a legitimação da identidade individual pelo grupo, reputação e autoridade dos atores, pois “ao participar das conversações em rede, os atores esperam receber legitimação de sua face, pela participação e aceitação dos demais daquilo que enunciam e compartilham (Recuero, 2013, p. 60).

No eixo 4, Comunidades virtuais, utilizamos o que em Jenkins (2014, p. 10), Maurício Mota<sup>4</sup>, no prefácio, alerta: que nenhuma estratégia ou recurso tecnológico terá valor “se você não prestar atenção à cultura ao seu redor, ao que está acontecendo na rua, no dia a dia das pessoas”. Um conteúdo para mídias só terá valor se compartilhado, propagado, se fizer sentido para quem produz e outrem, pois “o que não dá imagem e não é midiático não existe” (Virilio, 2002, p. 83). O desafio para aquele que produz o conteúdo seria não apenas publicar o que tem interesse ou crença, mas produzir materiais que também agreguem valor a outros, aproximem pessoas, formem redes que se fortaleçam pelos elos de uma comunidade de interesse em comum. Entendendo essa lógica, é recorrente as expressões: “como vocês pediram”, “recebi muitas mensagens pedindo que eu fale sobre...” como forma de provocar o engajamento no grupo.

No vídeo “Livros para ler em 2019”, Eduardo Cilto comenta sobre as leituras que pretende realizar no ano de 2019. Nos comentários destacados, a consciência do espectador que permanece ou evade de um canal ao perceber a permanência ou mudança do foco do grupo, visto ser a leitura neste caso elemento fundamental de formação da comunidade de leitores nos espaços de atuação de booktubers.

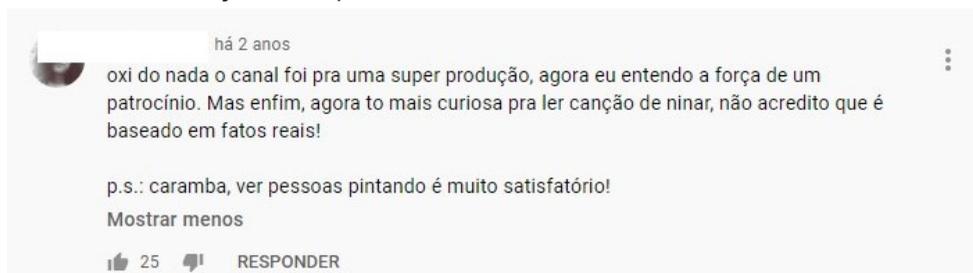


É a partir desta formação de coletividade que trazemos a ideia de comunidade, destacada neste eixo a partir das observações dos canais. Comunidade como uma

formação histórica gregária da humanidade de viver, se reproduzir e desenvolver atividades como o trabalho em grupo.

Por fim, no eixo 5 nomeado como: consumo, no vídeo da imagem 06, a seguir, de Eduardo Cilto, com o tema: Canal Perdido nos livros: Canção de Ninar, o jovem apresenta um livro depois de 2 meses sem postagens (de julho a setembro de 2018). Após a resenha do livro, Cilto, apresenta mudanças no canal, dizendo: “O canal está cada vez mais rico. Agora tem um site (...), finalmente uma blogueira com blog”. Estabelece uma nova rotina de postagem (toda sexta-feira), a prática de colocar as resenhas por escrito no site após a abordagem nos vídeos (outro exemplo das narrativas transmídias que circulam entre o canal e o site). Complementando os recados, entusiasmado, diz: “Olha só, eu estou muito profissional! Estou muito chique! É um programa de literatura para a internet, né gente! (...) Me ajudem a dominar a internet porque eu vou fazer todo mundo ler”.

Destaco o comentário abaixo de uma seguidora que registra o fato de as mudanças estarem perceptíveis e associar o aumento da qualidade da produção ao que se refere como “a força de um patrocínio”.



Percebe-se um patrocínio explícito, da Empresa de comércio eletrônico, que o booktuber refere-se como relevante para a nova etapa no canal ao declarar: “(...) Com esse vídeo aqui começamos a nova temporada de vídeos do canal (...), mas antes de começar a resenha queria avisar que esse vídeo tem patrocinador, porque estamos chiques agora, maior produção do universo (...) com 70% de desconto lá no site do Submarino”. A influência da empresa parece presente no roteiro desenvolvido através de divulgação de promoções, na seleção de livro comercializado na plataforma e no cenário de fundo. Na primeira parte da produção, o destaque é para a silhueta iluminada da marca da empresa, um submarino. Na sequência, quando iniciada a resenha, o cenário muda e o protagonismo volta aos livros ao fundo. No print a seguir, duas imagens mostram a mudança do cenário e do destaque que ao leitor menos atento pode passar despercebido:



Imagem 06. Mudança de cenário de fundo

A partir desta imagem, as visibilidades presentes nos canais parecem não estar apenas submetidas a gostos pessoais ou tendências de reprodução de formatos bem sucedidos de outros booktubers, mas também sujeitas às influências de grupos financeiros presentes no mercado editorial, que, percebendo o alcance desses jovens, se põe fisicamente presentes, ainda que com sutilezas, inserindo o crédito das produções ao autor do canal. Em Debord (2017), há importante reflexão quando diz: “O mundo presente e ausente que o espetáculo faz ver é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido” (p. 52).

Seguindo a análise, ainda que você, leitor deste estudo, não faça parte de uma comunidade de leitores, mas já assistiu algum vídeo elaborado por um Youtube/ booktuber provavelmente escutou algumas dessas frases: “Dê o seu joinha no canal! Deixe o seu like. Já se inscreveu no canal? Não deixe de se inscrever e deixar sua curtida! Curta e compartilhe o canal com pessoas que você conhece!” Há um fator de consumo que se manifesta no uso do Youtube com estratégias de checagem de resultados quantitativos por meio do controle de número de curtidas, seguidores, visualizações. Se a plataforma na internet viabiliza para usuários o espaço sem custo, mostra-se como contrapartida aos criadores dos canais “criar valor social através do site, gerar visualizações de página e dados que são a base para as relações de licenciamento e publicidade do Youtube” (Jenkins, 2014, p. 108). Há um contrato social implícito entre o produtor de conteúdos e seus seguidores, tal como entre essa comunidade de afinidades e a plataforma ao decidir se constituir nesse espaço de leitura em rede.

Por fim, a leitura nas mídias digitais, experienciada e propagada por jovens, não fala só sobre parte desta geração. Expressa o que fizemos como sociedade no passado,

quem somos nós no presente e o que podemos ser no futuro. Relacionamentos pessoais, redes de conhecimento, questionamentos sobre consumo e construção de comunidades que se mobilizam por um propósito pode ser um elo entre tecnologias digitais e educação. O compartilhamento de conteúdo rompe fronteiras geográficas, culturais e oportunizam que ouçamos outras perspectivas de incentivo à leitura na escola, em casa ou em qualquer lugar.

Que continuemos a buscar sentidos em nossa vida no ecrã, tal como fora dele, se ainda há fora e dentro possível. Mas, de certo, como nos convida Turkle (1997),

a virtualidade não tem que ser uma prisão. Pode ser uma jangada, a escada, o espaço transicional, a moratória, que é posta de parte após ter-se alcançado um maior grau de liberdade. Não temos que rejeitar a vida no ecrã, mas também não temos que tratá-la como uma vida alternativa. Podemos usá-la como um espaço de crescimento (p. 393-394).

## Notas

UNIRIO, CACE. Artigo extraído da Tese de Doutorado defendida em 20/09/2021. Faz parte das pesquisas do Grupo CACE – UNIRIO, com orientação da Professora Adriana Hoffmann Fernandes.

2 Termo que se refere à tela, tomando como referência os estudos de Turkle (1997).

3 Maurício Motta é cofundador e Chief Storytelling Officer da produtora The Alchemists.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=95Q0KIdF6Cs> Acesso em 29 jul 2021.

## Referências:

Canclini, Néstor Garcia. (2013). Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP.

Carroll, L. (2000). Alice no País das Maravilhas. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Castells, M. (2007). Communication, Power and Counter-power in the Network Society. International Journal of Communication 1, p. 238-266

Dayrell, Juarez. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out.

Debord, G. (2017). A sociedade do espetáculo. Tradução; Estela dos Santos Abreu; prólogo Christian Ferrer. 2. Ed. Rio de Janeiro: Contraponto.

Jenkins, H. (2014). Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável/ Henry Jenkins, Sam Ford e Joshua Green; tradução Patrícia Arnaud. – São Paulo: Aleph.

Mirzoeff, N. (1999). An introduction to visual culture. London: Routledge.

Recuero, R. (2013). Ato de ameaça à face e a conversação em redes sociais na internet. In: Primo, A. (Org.) Interações em rede. Porto Alegre: Editora Sulina, pp.51-69.

Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos.

Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã: a identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio D'Água.

Virílio, P. (2002). *A máquina de visão*. Rio de Janeiro: José Olympio Editor.

# Corporeidades, digitalidad y narrativas visuales sobre la formación docente en pandemia

## Corporeity, digitality and visual narratives on teacher training in a pandemic

Federico Ayciriet<sup>1</sup>

Pablo Migliorata<sup>2</sup>

José Minuchín<sup>3</sup>

### Resumen

En el presente artículo consideramos analíticamente una experiencia educativa desarrollada durante el primer cuatrimestre de 2021 en el Instituto Superior de Formación Docente “Almafuerte” de Mar del Plata, en el marco de la cursada de tercer año del Profesorado de Educación Primaria. La apuesta que nos conmueve en este sentido es valernos de lo vivido y documentarlo pensando en la posibilidad de producir relatos que, desde las singularidades de cada experiencia, nos permitan contar historias, profundizar y ampliar narrativamente la educación “como vivencia y como vida” e imaginar modos otros de transitar la formación docente.

En un primer momento del escrito recuperamos las condiciones de producción que dieron lugar a la propuesta haciendo hincapié en la gestación del trabajo interdisciplinario como respuesta al contexto de emergencia, redefinición y creación que significó el primer momento de cursada en pandemia. A continuación, ofrecemos algunas definiciones conceptuales que nos interesa proponer para pensar la relación entre corporeidad, recursos expresivos, mediaciones digitales y visualidades en la formación docente. Finalmente habilitamos algunas líneas de análisis y reflexión resultantes de las instancias de producción que tuvieron lugar en el marco de la experiencia educativa que llevamos adelante en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2021.

**Palabras clave:** Corporeidad aumentada; digitalidad; práctica docente

**Abstract**

In this article we consider analytically an educational experience developed during the first semester of 2021 at the “Instituto Superior de Formación Docente Almafuerter” in Mar del Plata, within the framework of the third year of Primary Education Teachers. The bet that moves us in this sense is to use what we have experienced and document it thinking about the possibility of producing stories that, from the singularities of each experience, allow us to tell stories, deepen and narratively expand education “as an experience and as a life” and imagine other ways of going through teacher training.

In the first moment of the writing we recovered the production conditions that gave rise to the proposal, emphasizing the gestation of interdisciplinary work in response to the context of emergency, redefinition and creation that meant the first moment of the pandemic. Next, we offer some conceptual definitions that we are interested in proposing to think about the relationship between corporeity, expressive resources, digital mediations and visualities in teacher training. Finally, we enable some lines of analysis and reflection resulting from the production instances that took place within the framework of the educational experience that we carried out in the first semester of the 2021 school year.

**Keywords:** Augmented corporeity, digitality, teaching practice

Fecha de Recepción: 28/08/2021
Primera Evaluación: 15/09/2021
Segunda Evaluación: 25/09/2021
Fecha de Aceptación: 03/10/2021

## **Antecedentes de la experiencia**

El escenario que se configuró a comienzos de 2020 con la pandemia de COVID19 habilitó búsquedas inéditas para sostener la continuidad pedagógica y garantizar el derecho a la educación de lxs estudiantes. En medio de las revolturas provocadas por la crisis sanitaria, se imaginaron dispositivos y configuraciones de apoyo diversas y tuvieron lugar procesos comunicativos que rupturizaron prácticas educativas escolares instituidas y pusieron en cuestión algunos de los cimientos heredados de la escuela moderna.

En este contexto de reconfiguración de territorios fue que en el primer cuatrimestre de 2020, en un momento primigenio de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)<sup>4</sup>, propusimos desde nuestras materias del Profesorado de Educación Primaria del ISFD Almafuerde (Medios Audiovisuales TIC's y Educación, Educación Física Escolar y Taller de Técnicas Teatrales en la formación docente), el abordaje analítico de una clase de Educación Física realizada en formato video para una sala de 5 de nivel inicial. La idea era pensar los alcances de dicha experiencia considerando sus condiciones de producción, en un escenario de emergencia en el que las líneas de trabajo en torno a las corporeidades del sujeto educativo en la virtualidad no estaban claras. Esta actividad habilitó líneas de debate en un foro planteado en el aula virtual del Instituto.

Por un lado, se construyeron líneas de análisis que recuperaron aspectos estrictamente disciplinares. Por ejemplo, en el caso de la asignatura Educación Física Escolar, se consideraron rasgos vinculados con el diseño de las clases. En este aspecto podemos decir que la proliferación de propuestas hechas en formatos audiovisuales (video) pusieron al descubierto diferentes paradigmas subyacentes en las clases de Educación Física (en muchas de ellas vemos prácticas corporales mecanicistas basadas en ejercitaciones repetitivas y en espejo con escasa participación “real” del alumnado).

Asimismo resultaron enriquecedores los análisis realizados desde las perspectivas particulares de las otras dos materias. Desde “Medios audiovisuales, TIC's y Educación” se consideraron aspectos vinculados a las mediaciones que se juegan en torno al lenguaje audiovisual, como el trabajo con diversos planos, angulación y movimientos de cámara, transiciones y montaje narrativo. “Taller de técnicas teatrales en la formación docente”, por su parte, abordó aspectos vinculados al lenguaje lúdico-corporal-expresivo y su potenciación atendiendo las condiciones propias del registro audiovisual. Conviene aclarar en este punto que, en esa instancia inicial de la pandemia, poner el cuerpo delante de la cámara significaba un tipo de experiencia novedosa que implicaba la asunción de ciertos riesgos y la ruptura de códigos implícitos y explícitos respecto de cómo vincularse con lxs estudiantes.

En segundo término, se reflexionó en torno a las decisiones pedagógicas

subyacentes en el diseño y la concreción de la clase. Esto demandó un trabajo de contextualización de la pieza y una problematización de las condiciones necesarias para sostener una propuesta de este tipo. Como complemento de esta línea de abordaje, se pensaron alternativas orientadas a diversificar el recurso didáctico y sus espacios de circulación considerando contextos de recepción heterogéneos. Las características del foro como ámbito para el análisis colectivo de la clase, la discusión y el posicionamiento, permitió la construcción de una perspectiva interdisciplinaria que trabajó sobre las intersecciones y yuxtaposiciones de las dimensiones de análisis propuestas por las materias.

### **Doble fuerza motriz y corporeidad aumentada**

Resonando como el tambor de la película *Jumanji* (1995), aun cuando las tecnologías digitales no ingresaran físicamente a las aulas (o lo hicieran sólo parcialmente), desde mucho antes de la pandemia podía percibirse la presencia de la cultura digital tensionando los modos de hacer y conocer escolares. Históricamente, la escuela ha legitimado ciertas tecnologías en detrimento de otras. Los pupitres o bancos, los libros de texto y los manuales, la lapicera y el cuaderno, la tiza y el pizarrón forman parte de una infraestructura cultural sesgada si no se consideran los cambios profundos que han tenido lugar en los últimos años a partir de la emergencia, el desarrollo y el acceso masivo a los medios digitales.

Las configuraciones de estas infraestructuras permean en nuestra experiencia sensible, se constituyen en huellas subjetivas que, en ocasiones, operan como condición de posibilidad kinésica y de acción. Hace algunos años, Jesús Martín Barbero (en Igarzabal, 2015) afirmaba que “las tecnologías no llegan a la escuela como llegan los aparatos. Las tecnologías llegan a partir de las sensibilidades. (Ixs jóvenes) Las llevan puestas” (p. 26).

En un texto reciente, Baricco (2019) plantea que el “ultramundo” de la virtualidad y lo digital opera como una segunda fuerza motriz que también bombea realidad como si fuera un segundo corazón que complementa el mundo material, físico, presencial. Conviene preguntarnos, a partir de esta idea, ¿Cómo imaginar el diseño de clases y su puesta en práctica sin el atravesamiento de esos entornos, lenguajes, sensibilidades y consumos culturales implícitos en esa experiencia?

La educación remota abrió la posibilidad de diseñar y cohabitar espacios constituidos como nodos y (re)aprender a con-vivir resignificando experiencias y hábitos, y de explorar nuevas posibilidades para potenciar nuestra corporeidad aumentada (Migliorata et. al, 2020). El concepto de corporeidad supone una ruptura con miradas tradicionales donde el cuerpo era un objeto pasivo o un simple instrumento regido unidimensionalmente por leyes biológicas. Merleau-Ponty (1975) nos propone pensar que la corporeidad es el modo de ser en el mundo, como centro

de las relaciones de existencia con el medio y con los otros.

Lo corporal pone en juego modos de ser en el mundo e instituye “formas de hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer” (Rey Cao y Trigo, 2001). Hablar de corporeidad aumentada implica considerar un abanico amplio de experiencias corporales que se juegan en el mundo físico y en la digitalidad. En este sentido, pone en tensión los supuestos que plantean una equivalencia entre virtualidad y no-presencialidad. Entendemos la presencia como una construcción y una apuesta que también se juega física, psíquica, social y emocionalmente en escenarios digitales.

Nos interesa plantear en este contexto que hay modos diversos de abonar a esa presencialidad y que necesitan ser pensados estratégicamente. A modo de ejemplo, podríamos decir que no es lo mismo habilitar la voz, que supone una proyección del cuerpo, que permanecer en silencio. Tampoco tiene el mismo peso en un encuentro sincrónico encender la cámara y ofrecerse visualmente, que no hacerlo.

Esto evidencia también la incidencia que tienen las condiciones materiales, sociales y económicas en el abanico de posibilidades comunicacionales que se abren. Estar ahí, ser parte del diálogo, instituir sentido, demanda ciertas características contextuales que no siempre están dadas y por las que tendríamos que bregar cotidianamente.

### **Concatenaciones conjuntivas y nuevas formas de estar juntos**

Recuperando el trabajo de José Contreras Domingo (2016), una pregunta que en particular nos convoca es “¿Cómo se construyen gestos con potencia simbólica en escenarios virtuales? Nos interesa, en este sentido, resignar toda pretensión de objetividad y situarnos en el plano de lo singular. Bifo Berardi (2016) se pregunta cómo nos interpela comunicacionalmente, afectivamente, emocionalmente, este pasaje paulatino desde la conjunción de cuerpos hacia la conexión de máquinas.

La conjunción es la apertura de los cuerpos a la comprensión de los signos y los eventos, y su habilidad para formar rizomas orgánicos, es decir, concatenaciones concretas y carnales de pulsaciones vibratorias de fragmentos corporales con otras pulsaciones de fragmentos corporales. Por el contrario, en el entorno digital solo se puede conectar lo que cumpla con el estándar de compatibilidad, lo cual implica que ciertos elementos no podrán conectarse con otros. (p.16)

Sin dudas, el ASPO inauguró un escenario con características distintivas en nuestros modos de vincularnos con nosotrxs, con los otrxs y con el mundo. Hizo, quizás, mucho más evidente que nuestra sensibilidad y nuestra sensibilidad transitan (y nosotrxs *en* y *a través de* ellas) un proceso de transformación continua (¿y acelerada?).

En tiempos de encierro cobraron fuerza las ideas de Norbert Elías (2015) cuando se refiere a las “redes de interdependencia”. Es cierto que en contextos previos al COVID19 identificábamos vínculos de redes sociales que se daban en nuestro hacer cotidiano. Sin embargo, en estos últimos meses ese entramado, ese entretejido social, se ha complejizado y nos ha permitido reconocer otras formas de estar juntos. En la escuela y en la vida, aprendimos a re-construir ámbitos de comunicación y a reasumir de maneras diversas la presencia de lxs otrxs y de lo otro.

La experiencia pandémica significó una conmovedora reconfiguración del escenario social. La muerte, el encierro, la enfermedad, la distancia, la quietud, se convirtieron en significantes cotidianos y ganaron la agenda funcionando como puentes interpretativos potenciales hacia preguntas profundas. ¿Cómo pensar la distancia entre lo racional y lo irracional? ¿Cómo considerar la supuesta dicotomía entre los sujetos y sus entornos impregnados de valores, de prejuicios, de vergüenzas? ¿Cómo construimos experiencia? El cuerpo expresivo que se descubre en el hacer con otrxs, las emociones, los aromas, los sabores, las miradas, las intenciones, la voz y sus músicas, tuvieron un cambio de lógica y de territorio.

La escena del aula y el rol docente se configuraron de manera diferente. Los murmullos y sonidos fueron otros. La presencia y la ausencia se pusieron en juego con miradas desencontradas, con placas en negro cuando las cámaras estuvieron apagadas. Emociones, pensamiento y acción se relocalizaron y transmutaron en una mirada global sobre la persona aislada y a la vez conectada, una experiencia pendulante y en ocasiones yuxtapuesta entre el compromiso y el distanciamiento, entre la individuación y lo social. Inauguramos nuevas experiencias que, al decir de Winnicott y Mazía (1972), resignificaron la relación entre el ser y el hacer. En este contexto, la experiencia de articulación nos permitió imaginar un punto de encuentro en la formación docente para valorar(se) y reconocer(se) desde la singularidad de la vivencia y el potencial de acción en el entorno inmediato y en la sociedad toda.

### **Sentir y narrar la formación docente en, con, desde, el cuerpo.**

°Los procesos subjetivos y de comunicación que se pusieron en marcha en contextos mediados digitalmente durante la pandemia, así como la incidencia que tuvieron los condicionamientos sociales, económicos y culturales en esas vivencias, significaron una oportunidad para construir un ejercicio de análisis, reflexión y posicionamiento sobre lo vivido. Partiendo de la construcción de un objeto de estudio, el proyecto interdisciplinario generó como propuesta un ejercicio de autorrepresentación mediante la producción de imágenes fotográficas<sup>5</sup>.

El proyecto de articulación entre materias que pertenecen a campos de saber con lógicas particulares significó un desafío, tanto para nosotros como docentes a cargo del diseño de la propuesta, como para lxs estudiantes que tuvieron que (re)

conocer, asumir, (re)significar y (re)componer el diálogo de las distintas miradas disciplinares. No podemos obviar, en este sentido, que la perspectiva disciplinar supone la construcción del territorio que habilita una cierta distribución de lo decible (Ranciere, 2008), que vale la pena tomar la palabra, y que, en definitiva, lo que se pretende es que docentes y estudiantes podamos reconocernos como hacedores de cultura y constructorxs de una(s) narrativa(s) sensible(s), contingente(s), ocupada(s), comprometida(s) con las experiencias vitales entre otras posibles (Yedaide, 2019).

Una condición necesaria para recuperar los sentires y proponer la construcción de narrativas visuales que consideramos, se vinculó con la premisa de concebir el conocimiento (en este caso sobre la pandemia y las condiciones de cursada en pandemia) como provisional, recursivo y nómade (Braidotti, 2015; Ramallo, 2019). La potencia que habita en la singularidad de las experiencias vividas, nos coloca ante la necesidad de reconocer que toda investigación educativa se configura como una oportunidad para comprender que el mundo es, en sí, una narrativa (Ramallo, 2019).

Por otra parte, estos relatos visuales y las instancias de análisis, reflexión e intercambio que llevamos adelante nos permitieron reivindicar el lugar de docentes y estudiantes como hacedores de cultura y productores de conocimiento que se postula en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria. En ese sentido, procuramos reivindicar la condición política de la docencia y explicitar el fortalecimiento de la identidad y la significación social que supone la profesión (DGCyE, 2007).

### **Narrativas visuales**

En la segunda mitad del primer cuatrimestre de 2021 llevamos adelante una actividad lúdico - corporal y expresiva realizada en el marco de un encuentro sincrónico. En ese contexto exploramos la construcción subjetiva de conceptos como la vergüenza, la inclusión, los prejuicios, la discapacidad, la educación y la virtualidad. A continuación, propusimos a lxs docentes en formación que asociaran estos conceptos a colores, gestualidades, objetos y espacios propios, y construyeran un relato visual fotográfico de sus sentires en relación con las condiciones de cursada que estaban teniendo. Posteriormente, estas producciones se pusieron en común en un foro de socialización e intercambio. A partir de las piezas que compartieron lxs estudiantes, identificamos tres grandes direccionalidades que se abrieron: Afectaciones emocionales, Relocalizaciones temporales y espaciales y Superposición de las prácticas de estudio y las de orden doméstico o laboral.

### ***Afectaciones emocionales***

Recuperar la dimensión afectiva de los procesos educativos supone un ejercicio poco habitual. Sin embargo, no podemos dejar de observar que vivimos

bajo condiciones de existencia donde el sufrimiento muchas veces funciona como un organizador de las dinámicas sociales. Incluso hay industrias completas que se montan sobre nuestro padecimiento físico, psíquico, afectivo, vincular y que se han visto favorecidas por las condiciones que impuso la pandemia.

En un trabajo reciente, Franco Berardi (2020) afirma que “lo que ha ocurrido en los últimos meses es una profunda laceración del sentido del hacer, del producir y del vivir” (p.60). Esto se suma a un proceso paulatino de mutación cultural que venía teniendo lugar y que coaccionaba las experiencias biopsicosociales de los sujetos mucho antes del COVID. Hablamos, por ejemplo, de mecanismos sutiles y permanentes de presión social promovidos por un sistema hiperdemandante, competitivo e intolerante ante el error o el fracaso.



Estas imágenes nos permiten recomponer la dimensión emocional de la vida escolar en el instituto y construir miradas sobre las emociones que se alejan del enfoque mercantilista que suele habilitarse sobre esta cuestión en diferentes ámbitos, incluso en la escuela. Sin ofrecer afirmaciones taxativas, nos interesa considerar la trama emocional que se tejió en el acontecimiento excepcional que significó el pasaje obligado a la virtualidad y los emergentes que las estudiantes recompusieron en sus representaciones: Cansancio, frustración, pérdida, angustia y miedo fueron significantes recurrentes que circularon en los encuentros sincrónicos y en los foros, y encontraron su correlato y continuidad en estas imágenes y en los epígrafes que sin haber sido solicitados, se ofrecieron como un efecto expansivo de la consigna:

Tengo días donde siento que no puedo más y me gana la frustración; y también tengo días muy buenos, en donde me siento orgullosa de mi misma por seguir de pie (E1)

Estoy cansada, estresada. Del lado de la computadora aparece un color, que representa mis sueños, por lo que tengo que luchar sin bajar los brazos. Atrás de la pantalla, está mi futuro (E2)

Algunos días, cansada. Otros, triste. Un poco harta de la incertidumbre. La esperanza, de darles un futuro me devuelve a mi eje, me ilusiona. Ellos son

por lo que estoy acá, el porqué esta cuarentena no me destruye. Ellos son mi presente y ellos son el futuro, su futuro, el mío y el tuyo. Ellos son mágicos, esta foto ya no significa nada, porque ya no estoy cansada, ni harta, ni angustiada. Porque ellos me salvaron (E3).

Las imágenes y los testimonios presentan de manera recurrente referencias a un padecimiento que se siente y se proyecta emocional y corporalmente. Ante esas manifestaciones nos preguntamos ¿Cómo construir soporte afectivo y social en el instituto? ¿Cómo hacerlo en la virtualidad pero también en la presencialidad?

No podemos olvidarnos que lxs docentes formadores estamos dentro y en esa trama en la que se manifiestan sentires que nos afectan universalmente. Es por eso que nuestra labor implica una tarea colectiva en la construcción de lazos sociales fuertes que dan espacio a formas de contención afectiva que nos permiten comprender que somos importantes para otrxs, que a su vez, son importantes para nosotrxs.

El Instituto nos convoca a repensarnos en los objetivos de la formación docente en este contexto y en la presencialidad, permitiéndonos revisar una impronta que en ocasiones excluye lo afectivo y emocional. El agobio, la incertidumbre, la inseguridad, la vergüenza, se presentan como emociones negativas que se generan en la responsabilidad y la opresión de llevar la propia formación adelante. Entendemos que es parte de nuestro desafío como comunidad educativa alcanzar un equilibrio entre las demandas académicas y las condiciones emocionales que posibilite proyectar espacios de reflexión y aprendizaje compartidos.

#### - ***Relocalizaciones temporales y espaciales***

La modalidad 24/7 que se hizo evidente en el último año y medio a partir de la demanda constante y ubicua de conectividad, venía siendo señalada como un signo del capitalismo tardío desde hace años (ver Crary, 2015). Sin embargo, para el campo educativo y el escenario escolar, que en el mejor de los casos vivió el pasaje abrupto hacia la virtualidad, la ruptura del anclaje espacio-temporal constitutivos de los cánones fundacionales de la escuela moderna significó una serie de relocalizaciones no siempre organizadas o diseñadas estratégicamente. Tampoco necesariamente consensuadas.



fotografía 4



fotografía 5



fotografía 6

En *Educación en Pandemia*, Mariana Maggio (2020) refiere a una intersección de temporalidades que coexistieron en los procesos educativos. En particular, nos interesa recuperar la idea de un tiempo vivenciado que, en ocasiones, pudo significar un “salto al vacío” en la medida que exigió el traslado de las actividades escolares al ámbito doméstico sin contar con el tiempo necesario para generar los encuadres adecuados para dar sentido a las propuestas. No son nuevas las referencias a las temporalidades de la cultura escolar y de la clase (Rockwell, 2018). Los documentos curriculares que acompañan el plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires, invitan a considerar la escuela como espacio social en el que se pueden diferenciar como dimensiones de análisis un tiempo producido, susceptible de ser medido y controlado; de un tiempo experimentado que se asocia a las percepciones subjetivas (Huergo y Morawicki, 2007).

Sin embargo, no podemos soslayar que el pasaje de la cursada al ultramundo digital significó la clausura del convivio áulico (Salas et. al., 2019) y la redefinición de los espacios y los tiempos de la clase. Quizá una de las primeras urgencias que tuvimos que resolver en esa primera etapa de la pandemia fue la reconstrucción de las situaciones de comunicación en lugares otros, en ocasiones desconocidos. Se nos impugnaron experiencias sensibles que creíamos esenciales y constitutivas del vínculo pedagógico. Al decir de Berardi (2020), dejamos de respirar el mismo aire, dejamos de olerlos y tocarnos. Lidiamos con el desafío de rediseñar el aula en el interjuego persona-pantalla-persona.

Muchas de las producciones fotográficas que se compartieron en el foro de socialización hicieron hincapié en los procesos de descomposición y recomposición de la clase y los modos de habitarla. Los relatos refieren a una ruptura parcial del tiempo cíclico y medible instituido por las dinámicas propias de las instituciones educativas. El antes, el durante y el después de la clase se volvieron difusos y cobraron formas

singulares.

Esto en ocasiones se percibió como una verdadera sobrecarga cognitiva, emocional y física, pero también fue representado como oportunidad para el disfrute y el desarrollo de prácticas autónomas y ajustadas al interés del estudiantado. La escena retratada en la “fotografía 4” sugiere una experiencia corporal en la que la reconfiguración del tiempo y el espacio de cursada se habita desde el disfrute. Habita en la gestualidad de la docente en formación una condición placentera de la situación de estudio.

- ***Superposición de las prácticas de estudio y las de orden doméstico o laboral***

Como correlato de las reconfiguraciones de tiempo y espacio, emergieron condiciones impensadas por fuera de la particularidad de este contexto. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) trajo aparejada una superposición de prácticas otrora escindidas que cobraron especial relieve intersectadas por desigualdades sociales, económicas y especialmente de género. La yuxtaposición de tareas domésticas, de estudio y laborales, significó uno de los aspectos jerarquizados por las estudiantes. Un aspecto interesante a resaltar a partir de este reconocimiento, radica en la ambivalencia que se puso de manifiesto en los testimonios a la hora de ponderar las implicancias que supusieron las tareas de cuidado.

Con una matrícula conformada casi exclusivamente por mujeres, muchas de ellas madres y trabajadoras, las narrativas visuales y los testimonios colocaron en la agenda de discusión una vivencia de la cursada en la que se disfrutó de la compañía de seres queridos con los que habitualmente se comparte poco tiempo. Sin embargo, como contrapunto de esto, se puso de manifiesto un retroceso en la disponibilidad del “tiempo propio”, el “momento para mí”. Hablamos de un contexto en el que lxs docentes en formación sostienen sus trayectorias educativas valiéndose de las posibilidades de suspensión (Masschelein y Simons 2014) que ofrece la cursada presencial.



fotografía 7



fotografía 8



fotografía 9

Las imágenes que refieren a la superposición de prácticas habitualmente escindidas son las que intersectan en mayor medida las otras dimensiones de análisis a las que hemos referido anteriormente. En este sentido, podríamos afirmar que constituyen un nodo central dentro de una red de experiencias que es compleja y diversa. El concepto de virtualidad se traslada a los tiempos y los espacios, a los vínculos, a las emociones, al cuerpo que continúa entramado en lo real.

En los registros Las obligaciones, el ocio y el disfrute conviven. Las demandas domésticas, sociales y culturales agobian. La autoexigencia y las demandas externas ponen en tensión nuestra forma de vida. Pero para quienes encuentran condiciones contextuales favorables y logran gestionar con autonomía sus prácticas, esta reconfiguración abre también posibilidades. Decidir cuándo, cómo y dónde se desarrolla la clase y compartir con personas queridas el hacer cotidiano se pondera como una conquista. Lo afectivo y lo afectante se anudan para motorizar modos singulares de habitar el escenario y construir relatos sobre lo vivido. El resultante discursivo se sitúa en el orden de una complejidad narrada en imágenes que condensan a la vez que proyectan y canalizan modos diversos de transitar la experiencia.

### Palabras finales

El presente nos interpela y nos revela la necesidad (¿la oportunidad?) de emprender una búsqueda incesante. Nos referimos a la posibilidad de concebir construcciones identitarias con anclajes fluidos y en constante cambio ante nuevas configuraciones de tiempo, espacio y emociones. ¿Cómo pensamos el ser docente

en estos tiempos convulsionados? ¿Cómo imaginamos el “estudiantar”? Pareciera que no caben definiciones ni afirmaciones taxativas. No pueden ofrecerse respuestas cerradas o unívocas. La singularidad de las vivencias y las narrativas que nos permiten reconstruir lo vivido en el último tiempo, nos hablan de itinerarios y experiencias heterogéneas, ambiguas, porosas.

Unos meses antes de que se desatara la pandemia de Covid 19 con todas sus consecuencias, quienes escribimos este artículo nos habíamos atrevido a pensar en nuevas manifestaciones de la corporeidad. Observábamos en ese momento que los medios digitales estaban produciendo importantes cambios en relación a las prácticas corporales y comunicativas entre las personas. Allí propusimos el concepto de “corporeidad aumentada” (Migliorata et. al, 2020) donde considerábamos que un abanico amplio de experiencias corporales se estaban jugando simultáneamente en mundos físicos y digitales. Nunca imaginamos que en muy poco tiempo aquellas líneas de reflexión estallarían por el aire.

Ante la necesidad de revisar y resignificar lecturas, y abriendo líneas de lectura y análisis en proceso, nos interesa plantear algunas conclusiones preliminares que resultan de esta experiencia particular que hemos compartido en este artículo. En primer lugar, sentipensamos que las expresiones escritas y visuales de lxs estudiantes nos permiten considerar que la formación docente y la búsqueda de educar en y para la diversidad, demanda plasticidad y autoconocimiento resignando toda pretensión de verdad y de generalizaciones omniabarcantes. La exploración y revalorización de la propia biografía, los propios recorridos y las formas creativas de intervención nos invitan a un juego permanente con lo que difiere al propio lugar. Entendemos que esta búsqueda podría dar lugar a prácticas pedagógicas singulares e inclusivas que no necesariamente han sido las que caracterizaron la educación en pandemia.

Preguntarnos quiénes somos y quiénes son los otros demanda un ejercicio permanente de descomposición. Dejar de aferrar(se/nos) a identidades y prácticas arraigadas implica rupturizar ciertos habitus y dar lugar a procesos de transformación constantes. Desde esta lógica, las deconstrucciones y reconstrucciones, las demarcaciones de lo instituido, suponen una condición para poder imaginar una educación en y para la libertad.

Nuestra intención con este artículo es compartir algunas líneas de pensamiento que constituyan un insumo para seguir pensando el escenario actual, las condiciones que lo habilitaron y los devenires que se abren como horizonte de posibilidad. En la práctica, este escrito se convertirá en un documento de lectura y discusión en el marco del profesorado. En este sentido, constituye una instancia de producción más dentro del recorrido de la cursada. Procura sumar elementos al análisis y habilitar modos de conocer vinculados a ejercicios introspectivos y autorreferenciales con la certeza de que cualquier explicación del mundo no es otra cosa que una narrativa

y los interrogantes que orienten las búsquedas explicativas pueden comenzar en la pregunta por uno mismo y por la propia experiencia.

### Notas

Prof. de Nivel Medio y Superior en Comunicación Social -UBA- / Lic. en Cs. de la Comunicación -UBA- / Diploma Superior en Imagen, Educación y Medios (FLACSO) / Diploma Superior en TIC y Educación (FLACSO) / Especialista en TIC y Educación (Ministerio de Educación de la Nación). Maestrando en Práctica Docente por la UNR. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). Se desempeña como docente en la H de la UNMDP y en institutos de formación docente de Mar del Plata y la zona. [fayciriet@gmail.com](mailto:fayciriet@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesor de Educación Física y Licenciado en Actividad Física y Deportes (UFLO). Diploma Superior en Currículum y Prácticas en Contexto (Flacso). Maestrando en Práctica Docente (UNR). Se desempeña como docente en institutos de formación docente de Mar del Plata (Profesorados en Educación Primaria, Especial y Educación Física). [pablomigliorata@gmail.com](mailto:pablomigliorata@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciado en Psicomotricidad (Universidad CAECE Buenos Aires). Especialización Docente para el Nivel Superior (ISFD n° 19). Diplomado en Educación Emocional (UNVM). Maestrando en Práctica Docente (UNR) Se desempeña como docente en institutos de Formación Docente de Mar del Plata y Miramar. (Profesorados en Educación Inicial, Primaria y Especial). Actor. Director y Docente de Teatro. [joseminuchin@gmail.com](mailto:joseminuchin@gmail.com)

<sup>4</sup> Medida sanitaria adoptada en Argentina mediante Decreto Presidencial N° 297/2020 (DECNU-2020-297-APN-PTE).

<sup>5</sup> Las docentes en formación autorizaron la publicación de los registros fotográficos que aquí se comparten.

### Referencias Bibliograficas

Ayciriet, F., Bressan, D. y Equipo de la Especialización Docente de nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital (2020). "(Otras)Formas de estar en la escuela y lo que nos acomuna hoy". Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

Berardi, F. (2003). La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Tinta Limon

Berardi, F. (2016). Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva. Caja negra.

Berardi, B (2020) El umbral. Crónicas y meditaciones. Tinta Limón.

Braidotti, R. (2015). Lo posthumano. Barcelona. Gedisa.

Cao, A. R., & Aza, E. T. (2000). Motricidad...¿ Quién eres?. Apuntes. Educación física y deportes, 1(59), 91-98.

Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. Roteiro (Joacaba), 41(1), 15-40.

Crary, J., (2015). 24/7: el capitalismo tardío y el fin del sueño. Paidós.

- Elias, N. (2015). El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de cultura económica.
- Huergo, J., & Morawicki, K. (2007). Re-leer la escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social. Buenos Aires. Dirección de Educación Superior de la DGCyE.
- Igarzábal, B. (2015) Entrevista con Jesús Martín Barbero “En la sociedad están cambiando los modos de leer, de escribir y de saber”. El Monitor, febrero de 2015, no. 35.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). Defensa de la escuela: una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Merleau-Ponty, M., & Cabanes, J. (1975). Fenomenología de la percepción (p. 475). Barcelona: Península.
- Migliorata, P. A., Minuchín, J., Ayciriet, F., & Machín, C. (2020). Extensión en la formación docente: Prácticas potenciadas con TIC hacia una corporeidad aumentada. Entramados: educación y sociedad, 7(7), 156-164.
- Ramallo, F. (2019). La (re) invención del pasado como gesto de (des) composición de la Pedagogía. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, (27), 217-236.
- Rancière, J. (2008). Pensar entre las disciplinas: una estética del conocimiento. Brumaria, Prácticas artísticas, estéticas y políticas.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. Cuadernos de antropología social, (47).
- Sedano M. (2017) Arte, ciencia y tecnología. Tercera cultura y creación artística en la Asturias del siglo XXI. Tesis, Universidad de Oviedo. (p 44-51)
- Sibilia P. (2005) El hombre post orgánico. Cuerpo, subjetividades y tecnologías digitales. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Winnicott, D. W., & Mazía, F. (1972). Realidad y juego. Gedisa.
- Yedaide, M. M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa: oportunidades para la descolonialidad.

## Documentos

- DGCyE. (2007). Diseño Curricular para la Formación Docente. Niveles Inicial y Primario. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.



## La asistencia ponderada y la obsesión por representarla en la nota

### The weighted attendance and the obsession with representing it in the note

Cándido Chan-Pech<sup>1</sup>  
Gloria Ivonne Muñoz Olivera<sup>2</sup>

#### Resumen

La insistencia de considerar la presencia en los espacios virtuales como elemento a ponderarse en la calificación, y como condición necesaria para acreditar una asignatura, resulta un insumo ineludible para dilucidar sobre las nociones subyacentes en las prácticas docentes de la educación superior en este tiempo de pandemia, confinamiento y específicamente en la migración hacia los entornos virtuales. Este ensayo pretende abordar la obcecación de elevar el acto presencial como garante del aprendizaje, además de ser síntoma del tradicionalismo virtualizado. La intención es la de comprender la paradoja de la cámara apagada como referente inmediato de la ausencia-presencia en las contradicciones que se dan en los espacios de aprendizaje; asimismo se asume que la reflexión sobre la verificación del “presente” remite ineludiblemente a la obsesión por vigilar la presencia como parte de la tendencia de datificar la conducta de lxs alumnxs para el control individual tal y como se alimenta la *big data*. En consecuencia, estas reflexiones pretenden dilucidar el poder en la exigencia de hacerse presente expresada en la obediencia como normativa que en esencia son en sí una sustitución de la formación axiológica.

**Palabras clave:** Educación virtual; Pandemia; Ausencia-presencia; Práctica docente.

## Summary

The insistence of to consider the presence in virtual spaces as an element to be weighed in the qualification, and as a necessary condition to accredit a subject, is an inescapable input to elucidate on the underlying notions in the teaching practices of higher education in this time of pandemic and confinement and specifically in the migration to virtual environments. This essay aims to address the stubbornness of elevating the face-to-face act as a guarantor of learning as a symptom of virtualized traditionalism. The intention is to understand the paradox of the camera off as an immediate reference of the absence-presence in the contradictions that occur in learning spaces; it is also assumed that the reflection on the verification of the “present” inevitably refers to the obsession with monitoring the presence as part of the tendency to datify the behavior of students for individual control as big data is fed. Consequently, these reflections seek to elucidate the power in the requirement to be present expressed in obedience as a regulation that in essence are in themselves a replacement for the axiological formation of the student.

**Keywords:** Virtuality; Pandemic; Absence-presence; Teaching practice

Fecha de Recepción: 07/10/2021
Primera Evaluación: 26/10/2021
Segunda Evaluación: 18/11/2021
Fecha de Aceptación: 02/12/2021

## Introducción

Nadie se imaginó que el futuro nos alcanzaría tan rápido, la pandemia y el confinamiento nos empujaron a migrar hacia la virtualidad, donde el mundo digital estaba a la espera con todas sus herramientas. Aunque la mayoría de las comunidades docentes no sabían qué hacer frente a la pantalla cuando accedieron a las distintas plataformas, sólo acertaron a seguir dando clases como se daban vivencialmente; con la única preocupación en cómo trasladar o adaptar su clase presencial. Es en este espacio de metamorfosis situada en la virtualidad donde están emergiendo nuevos objetos de estudios sobre la tecnologización, la digitalización, la entrada al mundo del teletrabajo, de las redes digitales, y de la datificación de la vida humana; donde la pedagogía ha iniciado el acercamiento desde múltiples miradas y lecturas; generado un *corpus* teórico para comprender las realidades que emergen en los contextos escolares y en actos educativos. Uno de estos sumarios, es el estudio de las cotidianidades<sup>3</sup> emergentes -en donde se sitúa esta reflexión-; pues se considera un espacio privilegiado, no sólo por la cercanía con los actores y sus necesidades, sino porque en ella se traducen los aspectos más significativos para comprender la metamorfosis de este tiempo pandémico.

Dentro de las muchas prácticas generadas en esta migración, existe el requerimiento del profesorado para que el alumnado se “conecte”: prenda su cámara, active su audio y esté atento a las indicaciones verbales mirando continuamente en pantalla. Cuando observan que se apaga la cámara sienten que existe una desatención y se interpreta como señal de ausencia; aludiendo significados morales como la falta de atención, de respeto y de interés mostrado hacia la persona docente. Y con base a estos imaginarios se exige modificar tal conducta. Esto ha llevado a que se pase lista y se monitoree la atención al grado de ponderarla para otorgar un valor cuantitativo. Una pregunta que se hace al iniciar los encuadres es precisamente ¿Qué porcentaje de la calificación vale la asistencia a las sesiones sincrónicas y virtuales? Aunque parezca supuestamente superado, esto se ha convertido en debates acalorados en las reuniones y consejos de academia tratando de homogeneizar criterios para generar una calificación considerando la asistencia y la presencia virtual. Los porcentajes que van desde el 10 % al 20 % indican que existe la noción de considerar el acto de estar presente como indicador fundamental para ser representada en la calificación.

Los argumentos docentes exhiben las concepciones de evaluación y de aprendizaje, pero sobre todo las ansiedades y angustias por legitimarse y ser legitimados frente al alumnado bajo el poder otorgado institucionalmente. Durante la revisión de estas concepciones y prácticas se pueden rastrear simbólicamente elementos heredados por el tradicionalismo didáctico y pedagógico pero que han transitado a la virtualidad. En este artículo se plantea una reflexión de las posibles interpretaciones a los discursos que pueden estar subyacentes en las prácticas

docentes. Se acude a la fenomenología-hermenéutica, para dilucidar el significado de dichas intersubjetividades. Esto permite asumir que las representaciones simbólicas están en interjuego en los procesos de formación de profesionales.

### **La obsesión por elevar el acto presencial a un aprendizaje**

El paisaje de un salón de clases se había mantenido intacto por siglos: un espacio con la figura docente visible y audible en oposición al grupo estudiantil, con un mobiliario que obligaba estar sentado y tomar apuntes. La evolución fue mínima: en lugar de sillas-paletas aparecieron sillas y mesas colectivas que posibilitó el movimiento de acuerdo con la dinámica sugerida, pero con el orden y práctica habitual. Hay quienes asocian los recuerdos con el gis (tiza), el borrador y el pizarrón verde; años posteriores aparecieron los plumones de colores y el pizarrón blanco de acrílico, que junto a los “acetatos” era los recursos disponibles; en estas dos últimas décadas se incorporó el proyector de diapositivas y las *lap*, (actualmente están emergiendo las *smartTV*). Este paisaje cambió en marzo del 2020; despojados del aula - símbolo histórico de cátedra- y “reemplazado” por la virtualidad; hoy se enseña a través de dispositivos conectados a la web con sujetos distantes. La imagen docente es la de una figura *on line* conectado a varios dispositivos capaces de producir información: audífonos con micrófono inalámbrico, un equipo de cómputo con conexión a wifi; router, bocinas, pantallas y cableado para conectarse a la televisión y tener mejor imagen, etc. El aula fue “sustituida” por la virtualidad y la digitalización; se cambiaron los cuadernos, libros físicos por archivos digitales y se desplazó hacia las recámaras, salas, o cualquier espacio donde se pueda conectar un dispositivo. Todavía se cree que lo único que cambió fue el escenario y que la única diferencia es que los procesos de aprendizaje están vinculados por la tecnología, como fue vinculado por el espacio presencial. Contrariamente, el cambio implicó cuestiones culturales, emotivas, ideológicas y nuevos procesos estructurantes de hipercognición que están reestructurando la morfología de la atención y de la interacción en la representación virtual de los objetos y procesos. (Siemens, 2004). La tecnología y el confinamiento ha reorganizado el cómo vivimos, cómo nos comunicamos y por ende cómo aprendemos. En este contexto emerge la teoría de aprendizaje llamada Conectivismo cuyos principios se sustentan en la teoría del caos, la complejidad, redes neuronales complejas y auto organización; en consecuencia, el aprendizaje es en sí una formación de conexiones en una red y la enseñanza es “la creación de conexiones entre personas, conceptos, ideas y cosas diferentes”. El concepto de redes sociales emula al de las redes neuronales y esta tesis es el punto de partida del conectivismo planteado por Siemens y Downes (2014). En este sentido el aprendizaje y el conocimiento es la conexión mediante nodos de información hospedados y conectados a través de dispositivos, así como la capacidad de conocer selectivamente

aquello que no se sabe en cierto momento por lo que se propone la habilitación de las conexiones como condición necesaria para suministrar el aprendizaje, así como la habilidad de descubrir conexiones como una competencia clave.

Aun así, en la era del conectivismo, la virtualidad y la digitalización, las prácticas y rituales docentes han sido transferidos y como tal se continúa promoviendo las prácticas del pase de lista, de exposiciones, exámenes fastidiosos, conferencias aburridas, trabajos por equipos presenciales, y por lo mismo la exigencia de la presencia en la sincronización. Hay un tradicionalismo virtualizado o bien una virtualidad del tradicionalismo, cuyo modelo caracterizado por la unidireccionalidad: la presencia de quien habla y la presencia de quien escucha; pretende no alterar las tradicionales relaciones: maestrx/alumnx, documento/tarea, presencia/evaluación.

Se evidencia un retroceso de las nociones de aprendizaje; que todavía cree que la monotonía locutiva en la videollamada incluso en leer diapositivas es sinónimo de ejecución tecnológica; no es necesariamente acudir a la neurociencia que -bajo ciertas condiciones sentencia- que la atención se dilapida con facilidad. Esta práctica olvida la docencia centrada en el aprendizaje referida por el cómo estudian y aprenden. En la obsesiva defensa del “presente”, se corre el peligro de que se enseñe, pero que no se aprenda. Michael Sain-onge en su libro “Yo explico, pero ellos ¿aprenden?” Exhibe las prácticas más comunes donde supuestamente se enseña, pero no se promueven aprendizajes. En tal sentido se afirma que existe un error en creer en la dependencia ontológica entre los conceptos “enseñanza” y “aprendizaje”, pues todavía se profesa que no hay aprendizaje sin enseñanza; y que se da de manera causal y correlacional (Fenstermacher 1979, citado por Clavijo). Otras concepciones invitan a representar la presencia docente y su imagen tras la cámara, olvidando que la representación virtualizada es la de procesos y objetos de aprendizaje.

La obligatoriedad y la exigencia del alumnado frente a la pantalla como forma de hacerse presente es ya desde entrada una noción sobre la condición *sine quan non* para aprender; pero es más arriesgado la afirmación que se “aprendió porque estuvo presente” como premisa cuando se exige ser ponderada en la calificación o la nota final. Traducir a un indicador cuantitativo del aprendizaje con solo estar presente es una tergiversación del orden de la pedagogía y de la teoría del aprendizaje. Es como pisotear los cientos de tinta que se han derramado para explicar los procesos activos de aprender desde las teorías del constructivismo.

Aprovechando las bondades semióticas -y con el perdón de Boaventura Dos Santos- es un epistemicidio de las concepciones básicas del aprendizaje. Es la destrucción de saberes -propios de la teoría pedagógica- causada por el tradicionalismo bajo un razonamiento pseudo axiológico como garante de la objetividad que protege de la subjetividad y de lo irracional, y de allí la exigencia a ser normativa o consensuada en las discusiones y reuniones de academia para elevar el

criterio como lineamiento institucional. Así es como lo tradicional suprime las formas de conocimiento significativo y esto es algo que nos debe preocupar.

La exploración de estas nociones es ineludible entenderla desde la semiótica para situar la correspondencia con un discurso crítico sobre el cosmos sónico que la pedagogía propone sobre el aprendizaje. No hay que obviar que existe la tendencia clara de una pedagogía tradicional que se niega a morir, que resulta complicado advertir que la manera tradicional de aprender es una obcecación hacia ciertas maneras de conocer, de observar y transmitir conocimiento, constantemente cuestionados por su validez teleológica.

Tras la llegada del constructivismo nos imaginamos una reconversión de dichos significantes; sin embargo, estas prácticas demuestran que dichas epistemes siguen vigentes como nociones elementales, aunque también demuestran la resistencia a una búsqueda de respuestas en una dimensión tanto filosófica como técnica. Hoy, nadie puede negar el profundo y sorprendente conocimiento que las teorías constructivistas poseen del desarrollo cognitivo y sus procesos lo que ha propiciado una búsqueda de formas alternativas y estratégicas de aprendizaje. Esto no debe estremecernos pues, al contrario, señalarlos es ya una capacidad que se construye para tener conciencia. La lectura a estas prácticas que se observan en los patrones asumidos por docentes y discentes invitan a considerarse con una perspectiva crítica del conocimiento en las relaciones de poder involucradas. Aunque esta contradicción en torno a la riqueza epistémica en ciertos espacios no es propia de la educación, hay ejemplos en la literatura sobre esta idea de mirirlas; a manera de ejemplificar Levi-Strauss, escribía camino a las selvas de Brasil: “cuántos menores eran las posibilidades de las culturas humanas para comunicarse entre sí y, por lo tanto, corromperse por mutuo contacto, menos capaces eran sus respectivos emisarios de percibir la riqueza y la significación de esta diversidad.” (1955).

Esta reflexión propone una puesta del significado en las concepciones aparentemente válidas para diluirlas bajo la lente de lo fenomenológico hermenéutico, e intencionalmente dar cuenta de la constitución de la pedagogía en su apuesta comprensiva. En tal escenario, Cruz y Chaurra (2014) afirman que “La pedagogía es la teoría de una experiencia; es la reflexión superior que condensa la capacidad de dar cuenta de la historia de la humanidad en torno a su constante ocupación en la acción del educar. De este modo la experiencia contiene estructuras básicas que la correlacionan con el mundo de la vida llevada a las percepciones y acciones intersubjetivas en un espacio-temporalidad inmanente”.

Que no se malentienda, este ensayo no es una apología al ausentismo a la decidida o desfachatez del estudiantado, porque sesgadamente, puede que la crítica se lea como apología del contrario, y en ese sentido el discurso apologético se convierte en dispositivo retórico central de las ideologías (Rojas, 2013). No se trata de

argumentar en pro y contra, se trata encontrar el sustrato fenomenológico, bajo la lente hermenéutica y por lo mismo hay que “ir cerrándola” para descubrir el sentido y significado de la realidad. Tampoco se trata de ir buscando una ubicación moralista de lo bueno y lo malo. La reflexión va hacia la crítica sobre el apelativo despectivo docente ante una actitud del educando; aunque en el fondo esa actitud sea una expresión axiológica.

### **Las contradicciones entre la ausencia y presencia**

La virtualidad trajo consigo una serie de paradojas, interacciones complejas y contradictorias; ¿Puede alguien estar presente, sin “estar allí”? ¿Puede alguien “estar allí” y estar ausente? La respuesta depende de lo que se crea o se desee que esté presente; el conflicto no es “si se está” o “no se está”, el conflicto estriba en ¿qué es lo que deseamos que “este”? Generalmente se quiere que lxs alumnxs “estén”, pero ¿quieren “estar”? La docencia puede argumentar que no es cuestión de querer, es cuestión de deber y aquí es donde se inicia el alegato sobre el “deber ser” y es donde gravita el sentido de la presencia; no obstante, entre el deber ser y el ser hay un trecho que lxs estudiantes aprovechan para “ser” o “estar ausente”. Este debate ético nos remite a lo legal, en tanto que el “deber ser” es lo ideal y el “ser” es lo real; lo ideal es la norma y el ser es la voluntad. Para “imputar” o “acusar” hay que hacer referencia al desajuste de la voluntad a la normatividad (Delgado; 1999). En tal sentido, la obcecación docente, por el “deber ser”, o “que esté presente”, se resuelve con un pase de lista (norma) y con la cámara encendida; lamentablemente ello no indica que “este presente” (voluntad); puede que esté más ausente de lo que se imagina. Por ello, hay quienes les interesa que se norme, aunque sea consensualmente, para imputar la falta. Muchos recurren a esa normatividad escrita en los lineamientos y reglamentos universitarios que sentencia que se tiene que cumplir con el 85 % de asistencia para acreditar.

Por otro lado, la presencia se entiende como un acto inherente a las actividades sincrónicas y es allí donde existe una dialéctica. Entre lo sincrónico y lo asincrónico hay una delgada línea, sirve como frontera intangible de las paradojas y las contradicciones en dos espacios y tiempos. Generalmente se asume que la comunicación sincrónica se genera al mismo tiempo entre dos o más personas, con distinta ubicación, de tal forma que se manejan dispositivos de manera sincrónica y se tratan cuestiones muy puntuales que ameritan la interacción inmediata. En la comunicación asincrónica se tiene como idea de no ser atendida instantáneamente para ello se utilizan plataformas con procesos más complejos, en tal vía la asincrónica se da en y para equipos trabajando a distancia con mayor utilidad puesto que da mayor margen para explicar una tarea que requieren precisamente de la asincronía en varios horarios y medios. Desde la programación, lo sincrónico básicamente es la ejecución de un

proceso único y desde lo asincrónico son varios procesos ejecutándose de manera simultánea. Esta definición es muy significativa para la pedagogía pues precisamente el aprendizaje no puede ser sincrónico ni asincrónico; esta tendencia a separar lo presencial y lo no-presencial, emulando un tipo de comunicación, es una insistencia en el reflejo de lo escolar que no puede alejarse de la institucionalidad educativa y la tipificación administrativa de los procesos. Si consideramos lo sincrónico como la sintonía cara-cara hay una reducción de estar presente al acto simplista de mirarse, de ser observado y ser mirado. Freire atinadamente nos anuncia que estar presente es más que eso: “es estar en el mundo”, es detentar la voluntad en la palabra ejercida en la necesidad de dialogizar la presencia.

La noción tradicional de considerar la presencia responde a una “lógica pedagógica”, que define el desempeño del alumno en el marco de parámetros que responden exclusivamente a la especificidad de la actitud. Las nuevas tendencias son -desde la pedagogía- una lógica contrapuesta: el aprendizaje ya no depende de estar o no estar, es cuando el conocimiento se necesita con la conciencia de que no se es conocido y nace la habilidad de conectarse a las fuentes del saber experiencial humano. En tanto que el conocimiento va cambiando y complejizándose aún más, el acceso a las fuentes de conocimiento es vitales para el aprendizaje.

### **Algoritmizar la presencia**

La insistencia de pasar lisa al principio y al final o de manera inesperada, para comprobar la presencia, exigir que prendan la cámara o bien participen cuando se les requiere, especialmente al lanzar preguntas de manera sorpresiva, todo con el fin de obligar estar activo frente a la pantalla; convierte a la docencia en vigilancia de la presencia y un monitoreo constante, es además una forma de control. Y hay argumentos que sugieren que deben considerarse los minutos de estancia, de entrada y de salida, para ganar la confianza de la autoridad docente que está allí.

En tal sentido la vigilancia de los movimientos implica recuperar datos cuantitativos y por lo mismo estamos hablando ya de algoritmos que detectan el tiempo, y van más allá del revisar la mirada, la respiración, los ojos y los movimientos inusuales. Existen ya, métodos digitales instrumentados para recoger datos sobre el comportamiento de alumnxs en espacios de aprendizaje los cuales permiten formar actitudes y destrezas, que luego pueden ser útiles cuando posteriormente acudan a sesiones de evaluación y certificar habilidades, conductas y actitudes. De esta manera se alimenta la Big Data y se le da vida a la Inteligencia Artificial (IA), la cual ya se puede distinguir las emociones de las personas frente a la pantalla, los posibles aprendizajes y cómo condicionarlos o bien potenciarlos para el éxito. Los monstruos digitales como Google, Facebook, Instagram, e incluso Netflix continuamente generan y recuperan datos que ocupan -a través de algoritmos- para conocer los gustos y comportamientos

que identifiquen y propongan elementos para tomar decisiones. Los dispositivos inteligentes con aplicaciones recreativas que traen instaladas cámaras y micrófonos reconocen las experiencias sensoriales, utilizadas como tecnologías de la educación que convierten en un número -que un algoritmo programable- utiliza para predecir y determinar su futuro laboral en función de en qué ámbito puede ser más productivo.

En el desarrollo del aprendizaje en línea, está presente la inteligencia artificial y la analítica de aprendizaje que recogen, almacenan y tipifican los datos generados en las estancias virtuales. Existen muchos laboratorios de investigación, donde continuamente se registran estos datos; la etnografía digital, es un ejemplo de estudiar cualitativamente el comportamiento datificado. Para estos centros de investigación, esos datos son la materia prima para el futuro diseño de entornos virtuales. Un ejemplo es Edul@b un centro de investigación que agrupa en un sistema llamado data mart donde grandes volúmenes de datos -debidamente anonimizados- con el perfil, actividades y conductas en la universidad y su relación con resultados académicos (Romeu-Fontanillas, et.al.; 2020).

Un ejemplo de esta tecnología es el proyecto LIS: Learning Intelligent System, impulsado desde el eLearn Center por David Bañeres, del grupo de investigación Systems, Software and Models Research Lab (SOM Research Lab), del Internet Interdisciplinary Institute (IN3), que tiene como objetivo detectar a estudiantes en riesgo de suspender y ofrecer soluciones personalizadas para mejorar su rendimiento académico (Bañeres, 2009).

Se recomienda, si existe el interés de vigilar la presencia, el uso de decenas de aplicaciones, entre ellas las siguientes: Alexia, Dinantia, Esemtia, Gestión aula, iEduca, Additio App, Agora, ApliAula, Aula1, DocCF 3.0, Gescola, Goombok, GQdalya, lesFácil, iTeacherBook, entre otras. Es interesante lo que propone este software netsupportschool, solo falta que ofrezca leer el pensamiento.

#### La paradoja de la cámara apagada

La queja de que no se encienden las cámaras, equivale a decir que nadie presta atención; se piensa en la ausencia o el absentismo. La cámara apagada no solo es cuestión de conectividad, o bien del dispositivo en desperfecto, es una resistencia a “ser visto”, es un deseo de pasar desapercibido conscientemente. La molestia docente es que se está hablando ante una comunidad de pantallas oscuras, sordas y ciegas; además que no se está seguro de que estén allí y aunque se detenga para esperar algún indicio de reciprocidad, de duda o entendimiento, es el silencio el que ofende.

Hay una sensación imaginaria de que los dispositivos se conectan con alumns en silencio, que no necesariamente equivale a una ausencia estudiantil; pero que, conforme a los cánones no escritos de lo áulico, se sienten despreciados al asumir el silencio detrás de una pantalla. Esto es claramente un síndrome de

soledad de la docencia virtual, porque como dice el psicoanalista René Rousellon (2015) que entender la dialéctica ausencia-presencia es remitirse a la percepción y representación como oponentes, ya que la representación se presenta como alucinación (imaginación) de lo ausente; es así como la percepción de la ausencia y la exigencia de la presencia es una negativa para no alucinar (imaginar), y una exigencia por encontrar al alumnado como objeto.

Dar clases frente a una computadora, es una cuestión de alucinación (imaginación) que hay “alguien” que escucha, aunque esto genere una especie de “sin sentido”. Es un tipo de sentimiento incómodo que la virtualidad y el tiempo actual provoca: hay que recordar que ocurre lo mismo en la docencia presencial; y esa frustración ante las cámaras y micrófonos desactivados es porque se aprendió a ser docente siendo “visibles” y “audibles” y que la exposición pública es el rol principal y para muchos equivale ser “docente”. Sin embargo, es imposible tener evidencia y la seguridad de que lxs alumnxs estaban viendo y escuchando de manera ávida en las clases presenciales.

Es interesante que esta paradoja se observe en la opción de encender la cámara y desactivarla al mismo tiempo; esto alienta a interactuar con los demás, pues mientras la cámara desactivada permite tanto maestrxs y alumnxs mirar otras pantallas o bien escribir y platicar intensamente en WhatsApp. Lo que ambos ven, miran, así como lo que escuchan y hablan son diferidos por numerosos objetos, metalenguajes y opciones de conexión. Paradójicamente generan un flujo complejo de miradas reservadas a no encontrarse, pero mediadas por una atención descentrada o flotante. Mientras lxs alumnxs miran de frente, lxs maestrxs observan desde un tercer ángulo: captan el esfuerzo de mirarlx sin que haya contacto.

El aula es el escenario donde ser “vistos y oídos” es lo importante para la mirada docente, en tal condición toma sentido la clase “pública”. Existen quienes escogieron la docencia, porque supieron o les hicieron saber que tenían habilidades para hablar en público y en muchos casos el estar frente a otros es parte de un placer o una autorealización; contrariamente, ser y llegar a la docencia es más que estar frente a una audiencia ávida de oír. En la virtualidad se revierten los escenarios, no es necesario ser una persona vista ni oída, tampoco tener habilidades excepcionales para comunicarse en público y mucho menos realizarse como tal; paradójicamente la figura docente puede ser visto sin ser escuchado o al revés, o bien aprender sin hablar mucho. Esta dialéctica del habitar en la virtualidad revierte y contradice muchos principios de la presencialidad.

La paradoja de la cámara apagada nos viene a develar lo inaparente de esta realidad: está prendida pero desactivada. Se está allí pero no... es así una presencia de la ausencia, es como estar en el “aula” pero “sin conexión”. Realizar un monólogo es común en el aula presencial, pero en la virtualidad parece raro y extraño, equivale

hacer un soliloquio. Aunque presencialmente también suele pasar, se vive engañado por el grupo de educandos que hacen creer que no se está solo, -pero se nota menos- pues puede ser disimulada con actos de simulación, engaño o disfraz. Literalmente se emula al personaje principal del cuento de Andersen: “el Rey va desnudo”: todos sabían que estaba desnudo menos él; en la docencia la autoceguera hace creer que con tener la cámara encendida los demás están presentes.

El constructivismo dejó en claro que el proceso de aprendizaje no es un acto unidireccional y vertical. El concepto tradicional de una buena clase ya no es tener solo una buena presentación, como si se tratase de dotes de oratoria, mostrando habilidades para exponer un tema. Por consecuencia, ni el salón de clases, ni la cámara apagada, son indicadores problemáticos, sino el sentido y significado que se tiene de la docencia antes, durante y después del confinamiento. La cámara apagada, demuestra la necesidad que la docencia es una práctica básicamente en colectivo donde quien enseña es sencillamente unx facilitadorx que moviliza aprendizajes. Quien habita el espacio de aprendizaje es con quien se aprende a enseñar en las interacciones que sobre el conocimiento se dan.

Una buena clase no es la que todxs encienden su cámara, al contrario, eso es lo que menos importa. Es esencialmente el interjuego de la interacción, reflexión colectiva, comunicación grupal. Es pensar con ellxs, interpelar el conocimiento, evocar encuentros con las experiencias, abreviar sobre las dimensiones teóricas, en constante miedo, retrocesos, avances y preocupados por mejorar nuestra humanidad.

La paradoja de la cámara apagada es la paradoja de la docencia, y solo puede ser entendida cuando se responde ¿Para quién enseño? Ya lo decía Jerome Bruner y David Ausubel, cuando el alumnado descubre lo significativo del conocimiento, enciende su interés y conecta sus estructuras cognitivas, analógicamente, es como si estuviera activando cámara y micrófono para transformar el espacio virtualizado en sitios de comunicación y aprendizaje compartido.

### **El poder y resistencia en la presencia-ausencia**

Hacerse presente es una demostración de obediencia, y en tanto signifique eso, se exige estar del otro lado como evidencia; ante ello, se demuestra con la vista fija frente a la imagen docente. Se habilita la mirada para ser observadx de esta manera, el cual es resultado de muchos años de práctica. Al mismo tiempo aprenden a evadirse mentalmente mientras mantienen los ojos fijos; han aprendido a mostrar imágenes corporales para esconder las verdaderas intenciones. El ego docente asume que la atención es como el aplauso para el artista: mientras el alumnado exprese más atención más inspira; ingenuamente ignora que se ponen en marcha artilugios para soportar el aburrimiento: lo único que interesa es la presencia como obediencia, cumplir para merecer.

Esto también muestra que el poder no solo es de la figura docente hacia el grupo de alumnx; Foucault argumentó que el poder no existe por sí solo; se observa en las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas; en ocasiones son lxs otrxs que despliegan un poder inaparente porque aprenden a ejercerlo. Hernández y Reyes (2011) afirman que lxs discentes son lxs adversarixs en las relaciones de poder que, aunque es otorgado institucionalmente a lxs maestrxs, también son poseedores de un poder “no otorgado”; “aparecen como puntos de resistencia en la interacción didáctica; son los contendientes, el otro lado de la balanza, quienes también recurren a una diversidad de mecanismos para neutralizar la autoridad de lxs maestrxs”. La cámara apagada, la incertidumbre de estar y no estar, la contradicción de la ausencia y la presencia es precisamente un espacio de resistencia y poder, es una demostración que la dominación nunca es completa como para que se experimente como una fuerza totalizante, siempre existen espacios de resistencia.

Estas improntas generan ansiedades, angustias e incertidumbres. Mercedes Avila (2005) explica la incertidumbre recurriendo a las categorías de pedagogía visible e invisible acuñadas por Basil Bernstein, para ello deja claro que la pedagogía visible es una clasificación y enmarcación fuerte que aumenta el poder del profesorado en lo que al control del alumnado se refiere dejando totalmente claro el sitio de cada unx. Este sistema es rígido y autoritario tiene una prerrogativa: reduce la incertidumbre, pues deja claro el sitio de cada quien. La pedagogía invisible, al contrario, es una clasificación y enmarcación débiles, “donde ni lo que debe transmitirse, ni la forma, ni las posiciones están claras, tienen que fijarse” (2005). Esto promueve la incertidumbre en la comunidad docente y en consecuencia puede ser negativa o bien positiva; negativa porque aumenta el riesgo de perder la posición, o bien de no tener el control; positiva porque puede ocurrir todo lo contrario.

Lo que hacen para reducir la incertidumbre a su favor, es precisamente “Saber jugar en la cancha”, sabiendo que ese espacio es un campo de fuerzas donde jugadorxs se enfrentan, con medios y fines diferenciados, con tal de ganar, pero esencialmente conservar o transformar la estructura. Lo pluridimensional de las relaciones áulicas se expresa en la relación maestrx-alumnx. En la virtualidad la exigencia de la presencia y la cámara prendida es solo un atenuante para evitar la incertidumbre en las figuras docentes o cuando menos tener el poder y detentarlo.

La presencia puede significar obediencia, pasividad, dominación y opresión (García, 2005), siempre unida al concepto de autoridad. Mauri y Elton (2017) “sostienen que la relación autoridad-obediencia se da en un contexto de intereses compartidos, en el que cada una de las partes del binomio ejerce el papel más adecuado a su propia condición”, en tal situación, obedecer tiene sentido si hay una recompensa para quien obedece. Para la moral, la obediencia a la autoridad

es una virtud ejercida mediante la razón y la voluntad; no hay que sorprenderse que muchos argumentos docentes plantean que es la referencia moralista. En esta premisa, asumen que el alumnado debe ser obediente moralmente en el presente para en un futuro puedan autogobernarse como parte de la autonomía moral. Ahora bien, hay que distinguir quienes son constituidas y cómo se asume la autoridad moral y lo que es autoridad de poder, puesto que, aunque la autoridad moral y poder de gobernar deberían ir siempre juntos, no es siempre así; pueden existir personas con poder de gobierno y sin autoridad moral; en tal vía, se produce un abuso de poder. Aquí, el alumnado se presenta a un dilema ético cuando tiene que obedecer, ¿a qué tipo de autoridad debe obedecer? ¿moral o de poder?, En este caso, cuando se exige el “presente”, es moral o simplemente de poder. Ahora bien, cuando no existe la autoridad moral las exigencias son un abuso de poder. Desde el orden de la formación axiológica, al referirnos a la necesidad de obedecer a quienes, teniendo poder y no tienen autoridad moral: la decisión de estar ausentes y presentes puede ser una decisión del libre ejercicio de la autonomía moral, en casos, puede estar supeditada al consentimiento de los juicios de la autoridad.

## Conclusiones

Bajo estos razonamientos, “la presencia” como condición sine qua non integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje no es admisible y mucho menos ponderable para traducirla en una calificación diferida. La evaluación no puede realizarse con base en la exigencia de situaciones precisas e independientes, sino de un proceso integrador y sistemático, que intente promover procesos de valoración que induzcan al diálogo reflexivo.

En suma, la virtualidad se ha convertido en un lugar de resistencia donde las antiguas maneras académicas mueren y nacen nuevas formas de relación y aprendizaje que caracteriza la posibilidad de que sea un lugar donde lxs alumnxs se sientan liberadxs del yugo docente y puedan estar ausente o presente, o bien, con la cámara prendida o apagada. La asistencia a la virtualidad debe ser por las motivaciones axiológicas, esto se logra consintiendo que se promuevan situaciones solidarias para dialogar, admitir ideas, intercambiar opiniones, cimentar significados, trabajar efectivamente y acordar acciones positivas a favor de una meta u objetivo; suponen en tanto que asumirlos implique ofrecer experiencias formativas en valores socioculturales y los de convivencia.

La presencia en los procesos virtuales se asume como la formación en valores haciendo conciencia en lxs alumnxs; ofreciendo un sustrato para asumir que el proceder, el aprender, el operar no se puede enseñar con neutralidad, puesto que cuando se exige la presencia se forma para algo más cuyo significado se tiene que desentrañar en su sentido axiológico.

## Notas

Escuela de Humanidades. Universidad Autónoma de Chiapas.c.chan@live.com.mx

<sup>2</sup> Escuela de Humanidades. Universidad Autónoma de Chiapas

<sup>3</sup> Los planteamientos de este ensayo se anidan a los estudios sobre la cotidianidad en espacios universitarios, el cual es una línea de generación del conocimiento (LGC) que se realiza en cuerpos colegiados de investigación en la Escuela de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.

## Referencias bibliográficas

Bañeres, D., Cortadella, J., y Kishinevsky, M. (2009, April). Variable-latency design by function speculation. In *2009 Design, Automation & Test in Europe Conference & Exhibition* (pp. 1704-1709). IEEE.

Clavijo, G. A. (2020). Una mirada crítica al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Observatorio de Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/mirada-critica-al-proceso-ensenanza-aprendizaje>.

Cruz, J. I., y Chaurra, J. T. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *Folios*, (39).

Delgado, J. J. I. (1999). La oposición entre "ser" y "debe ser" en el análisis de la norma jurídica de Hans Kelsen y Norberto Bobbio. In *Anales de Derecho* (Vol. 17, pp. 125-142).

Downes, S. (2014) Connectivism as a Learning Theory. <http://halfanhour.blogspot.mx/2014/04/connectivism-as-learning-theory.html>

Francés, M. Á. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 159-174.

García, A. G. S. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, diciembre de, 7.

Hernández Méndez, G., y Reyes Cruz, M. D. R. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*, 33(133), 162-173.

Lévi-Strauss, C., y Bastard, N. (1970). *Tristes trópicos*. Buenos Aires: Eudeba.

Mauri, M., y Elton, M. (2017). Autoridad moral y obediencia. *Tópicos (México)*, (52), 355-374.

Rojas, R. (2013). De la crítica a la apología: La izquierda latinoamericana entre el neoliberalismo y el neopopulismo. *Nueva sociedad*, (245), 99-109.

Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. E., y Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(62), 31-42.

Roussillon, R. (2015). La dialéctica presencia-ausencia: para una metapsicología de la presencia. *Rev. Soc. Argent. Psicoanál*, 93-116.

Siemens, G. (2004) Conectivismo: Una teoría de Aprendizaje para la era digital. Traducido

La asistencia ponderada y la obsesión por representarla en la nota

por Diego E. Leal. <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>



## EL ESPEJISMO DE LAS CLASES VIRTUALES

### THE MIRRORING OF VIRTUAL CLASSES

Cintia Verónica Crotta<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente ensayo brota desde las inquietudes que (nos) genera la inédita pandemia por coronavirus y su respectivo aislamiento social, preventivo y obligatorio. El paso de las clases presenciales a la virtualidad implicó un gran desafío para docentes y estudiantes, que es necesario (des)hilvanar. Voy a bucear, en particular, sobre las dificultades que emergen en las clases virtuales respecto a la imagen corporal y la devolución que las pantallas generan de la misma, como un espejismo de nuestrxs cuerpxs. La indagación será (auto)biográfica y reflexiva, a partir del fenómeno corporal y sus proyecciones como imágenes visuales que se me presentan, a modo de viajera nómada, siempre inquieta, para observar cómo impactan en la subjetivación –tanto como docente y estudiante– en el actual contexto. El objetivo es el movimiento –tanto como invitación a devenir juntxs, de manera situada, en un intento de contagio favorecedor de cambios que no queden anclados solo en la perspectiva individual, sino que puedan ser abordados de manera colectiva, en un análisis más allá de este acontecimiento, así como de lo (in)disciplinar.

**Palabras clave:** Subjetividad; Visualidades; Imagen Corporal; Clases Virtuales; Espejo

#### Summary

This essay springs from the concerns caused by the unprecedented Coronavirus

pandemic and its respective quarantine and social isolation. The transition from face-to-face classes to virtuality implied a great challenge for teachers and students alike, which is necessary to disentangle together. I am going to focus, in particular, on the difficulties that emerge in virtual classes regarding body image and the ambiguities that screens generate, like an illusion of our bodies. The research done here will be (auto)biographical and reflective, based on the bodily phenomenon and its projections as visual images that are presented to me, like a nomadic traveler, always restless, to observe how they impact on subjectivation –both as teacher and student– in the current context. The objective is understanding body movement as an invitation to thought and feel together, in a given way, in an attempt of encouraging changes, which are not anchored only in the individual perspective, but can also be approached collectively, in an analysis beyond this event, as well as an attempt to think outside the box.

**Keywords:** Subjectivity, Visibility, Body Image, Virtual Classes, Mirroring

Fecha de Recepción: 15/11/2021 Primera Evaluación: 18/11/2021 Segunda Evaluación: 23/11/2021 Fecha de Aceptación: 02/12/2021
---

*“Pero, ¡qué ven mis ojos!  
¡Parece como si el cristal del espejo se esfumara de verdad,  
como si se disolviera en una densa niebla!”*

ALICIA A TRAVÉS DEL ESPEJO - LEWIS CARROLL

A fines (est)éticos, sensitivos, metodológicos y epistémicos, todos los paisajes que (de)forman este ensayo estarán integrados en diversas escalas que nos invitan a afectarnos con cada composición visual que se nos va (entre)cruzando en el terreno, en una suerte de *geofilosofía*<sup>2</sup> (Sztulwark, 2019) que nos permite viajar desde la decepción que nos genera la pandemia hacia la posibilidad de transformar(nos). Para llevarlx a bordo de este desplazamiento (auto)biográfico, voy a utilizar como soporte crucero mi propia percepción sobre la imagen corporal que proyecto y visualizo en las clases virtuales sincrónicas o medidas por cámaras, a modo de bitácora performática<sup>3</sup>, incluyendo todas las dimensiones que habito y experimento. Narrar en tiempos (des)alineados, propone un juego a contrapelo de la inmediatez que pretenden los tiempos de hoy, ya que no es un aquí y ahora, sino un entonces y allí (Muñoz, 2020), donde un futuro mejor se vuelve necesario.

Como una concatenación rizomática<sup>4</sup> (Berardi, 2017), se van trazando diversos puntos que cartografían percepciones ancladas en una historia de vida, que intento contagiar en otrxs a través de narrativas que toquen cada fibra sensitiva, dónde cuerpo y pensamiento sean aliados (Sedgwick, 2018). La subjetividad es ese deseo de ir hacia otrxs para (re)crearse, donde los sentidos corpóreos (nos) posibilitan la creación de nuevos pensamientos, como una erótica –vocabulario de la forma y no solo del contenido– compartida (Ramallo y Porta, 2021). Así, (sobre) volaremos los movimientos populares característicos de *Nuestra América* (Martí, 1891) no para “estudiar sobre”, sino “conocer desde”, desgarrando aquellos paraguas de conocimientos disponibles y de viejas estrategias para afectarnos con el aguacero que nos provoca el desencanto (Sztulwark, 2019). Nombrar aquello que no es nombrado, para que pueda ser pensado en la constitución de nuevas ideas que hoy se abren a la posibilidad (Ramallo, 2017). Es desde estos movimientos como arte poético politizan(te) –y no meramente (est)ético–, que la mirada propia y de lxs otrxs, se vuelve el portal para (re)crearnos (Groys, 2014). En estos conjuros está la fuerza para cambiar el mundo (Barone Zallocco y Díaz, 2021). ¡Buen viaje! Y recuerden no abrocharse (demasiado) los cinturones.

### **Primera escala: Pensamientos emergentes**

El aislamiento social, preventivo y obligatorio por la actual pandemia por coronavirus nos puso de un momento a otro en una situación inédita como colectivos docente y estudiantil. Para quienes nos consideramos viajeros audaces, todas las

experiencias vírgenes e inéditas se nos presentan como un desafío, pero sobre todo como la oportunidad de experimentar sobre los acontecimientos cotidianos (Wern y Wingardh, citado en Meschini y Porta, 2017). La pandemia renovó muchas de las desigualdades sociales que persisten en la educación, prácticamente desde el nacimiento del sistema educativo en nuestro país, que llevan a un extremo ese dolor social que tenemos como docentes cuando no podemos brindar una educación de calidad para todxs. De un momento a otro, lxs docentes tuvimos el desafío de pensar y diseñar con aciertos y (des)encuentros nuevas clases adaptadas a la virtualidad –en el mejor de los casos– utilizando un sinfín de recursos, contenidos y formas puestos al servicio del quehacer educativo y la continuidad pedagógica. Como estudiantes tampoco fueron sencillas estas adaptaciones, ya que algunxs contamos con el privilegio de acceder a clases sumamente innovadoras mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, mientras otrxs presenciaban clases o encuentros educativos con los recursos que se tenían, y muchxs ni siquiera tuvieron acceso a la educación como derecho humano.

Una de las formas más predominantes para generar un encuentro educativo durante el confinamiento estricto, y que aún persiste en el modelo universitario con fuerza, son las clases virtuales sincrónicas medidas por plataformas digitales que a través de cámaras y micrófonos reproducen nuestros rostros y cuerpxs en imágenes visuales. Es por ello que en el presente ensayo me centraré en esa dinámica educativa en particular, sin desconocer que no fue la única y mucho menos la mejor, pero seguramente fue y sea una de las más utilizadas ya que genera un encuentro en simultáneo poniendo a los cuerpxs en un tiempo y espacio común, bastante parecido en algunas características a las clases tradicionales que acostumbrábamos. Dialogando con un grupo de docentes respecto a esta modalidad de cursada, que también son estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la *Universidad Nacional de Mar del Plata*, surgió una problemática que llamó inmediatamente mi atención y deseo abordar. Además de muchas dificultades que emergen en las clases virtuales (adaptaciones didácticas, familiarización con las nuevas tecnologías, viejas y renovadas desigualdades sociales) algunxs docentes/alumnxs se planteaban las complejidades respecto a su imagen corporal y, la devolución que las pantallas generan de la misma. Es decir, que más allá de todas las perspectivas posibles e imaginables, la virtualidad nos pone también en tensión con el efecto espejo, que nos devuelve las proyecciones de diversas configuraciones visuales de nuestras subjetividades (Barone Zallocco, 2020). Por ello indagaré, a partir de mi propia experiencia en el doble rol como estudiante y adscripta a la docencia, sobre las dificultades que emergen en las clases virtuales respecto a la imagen corporal y la devolución que las pantallas generan de la misma, como un espejismo de nuestrxs cuerpxs.

Es necesario sondear el fenómeno corporal y sus imágenes visuales que se

nos presenta como un espejismo de unx mismx, pero también de lxs otrxs, para entender cómo nos subjetivan, donde lo colectivo no implica la simple asociación entre individuos, sino un proceso de individuación alternativo (Sztulwark, 2019). El análisis sobre la corporalidad y las imágenes que los dispositivos tecnológicos y puestos al servicio de las clases virtuales nos devuelven, nos dejan experimentar con los sentidos las afectaciones de los aconteceres (in)disciplinados (Meschini y Porta, 2017), donde los pensamientos y lxs cuerpxs están puestos al servicio de la cooperación en una suerte de responsabilidad militante con la comunidad educativa (Sztulwark, 2019). Este tipo de situaciones irrumpen y nos reclaman un (re)descubrimiento de las ideas y las experiencias corporales, y allí aparece el movimiento como fuerza vital: “si quieres que algo se muera, déjalo quieto” recita Jorge Drexler en la canción *Movimiento*, por eso es necesario pensar(nos) desde la experiencia, que toca todas las fibras sensibles haciéndose carne y cuerpx entre diversas narrativas y vivencias (Kaplan, 2017). Desde las fisuras que nos generan nuestras proyecciones corporales, puede emerger un paisaje de posibilidades diversas, de conversaciones elocuentes y solidaridades, para irrumpir con las matrices de poder que encasillan lxs cuerpxs en estereotipos crueles, en una existencia transgresora siempre en *relación a y con* otrxs (Walsh, 2017). Esta necesidad de transformar el caos y la desolación que genera exponer nuestrxs cuerpxs al quehacer educativo no piensa solo en la resistencia sino milita un deseo pedagógico, para observar en lo más simple la relación que tenemos con el entorno, con lxs otrxs y con nosotrxs mismxs, porque allí hay más de lo que solemos ver a primera vista (Haudricourt, 2019).

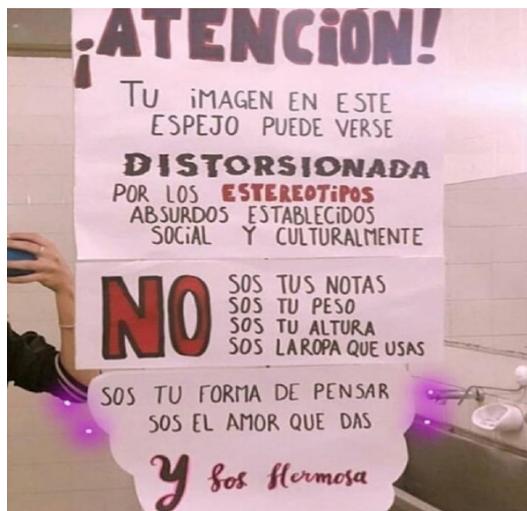
### **Segunda escala: El cuerpx y sus proyecciones**

¿El espejo me devuelve lo que soy?, ¿ese es mi cuerpx real?, ¿la piel es mi frontera?, ¿cómo veo a otrxs cuerpxs?, ¿cómo creo que me ven otrxs?, ¿cómo se (re) crean lxs cuerpxs? Todas estas preguntas brotan en mí desde hace mucho tiempo, precisamente desde que comenzó mi profesión como licenciada en nutrición, y en paralelo mi descontento con las demandas sociales que me incitaban a ser *policía de lxs cuerpxs*<sup>5</sup> (Contrera y Cuello, 2016). Por suerte, las ciencias de la educación –y las ciencias sociales en general– vinieron al rescate. Es por eso que la indagación sobre lxs mismxs me interpela y provoca narrativas que viajan desde un análisis (in)disciplinar hacia un circunloquio personal, ida y vuelta (Crotta, 2021). Pero, para poner en debate a lxs cuerpxs –y aquí el plural y el género abierto da lugar a la diversidad de oportunidades corpóreas– hace falta salir(nos) de las opresiones que generan los parámetros corpóreos estandarizados y heteronormativos<sup>6</sup>, hay que (des)estabilizarnos, para pensar otros paisajes de revancha. Definirlxs es un desafío inagotable, aunque intentaré indagar en algunas concepciones, considerando que siempre las nociones pueden ser móviles y puestas en discusión.

A lo largo de la historia la idea sobre lxs cuerpxs ha transitado distintas concepciones, desde la (in)visibilización por parte de las ciencias sociales, la (hiper)visibilización por parte de las ciencias positivistas y los medios masivos de comunicación, hasta la actual necesidad de (re)significarlxs para comprender cómo tensionan en los escenarios actuales mediados por dispositivos tecnológicos. Intentar teorizarlxs nos permite otorgarles significados socioculturales para comprender cómo se (re)construyen mediante la ritualización de normas sociales<sup>7</sup> (Foucault, 1975), que nos moldean como personas y no solo cuerpxs, ya nadie entra en contacto con un cuerpx en sí, sino con personas portadoras de diversas corporalidades que pueden presentar distintos sentidos de realidad para ese mundo que habitan (Le Breton, 2018). Somos cuerpxs y no podemos dejarlxs por fuera de nuestro ser, son los territorios para nuestras existencias, como lugares políticos de luchas necesarias para ser y estar en el mundo —donde mundo se da en el sentido de lo que se nos presenta en lo inmediato, y no hace referencia al globo—. Nos permiten relacionarnos con nosotrxs, con otrxs y con lo que nos rodean, donde la piel no siempre es la frontera y en todo caso las mismas son dinámicas y están en constante movimiento (Butler, 2018), lo que nos permite también ser imágenes sin dejar de ser cuerpxs. Para Cabnal (citada en López, 2018), nuestrxs cuerpxs son territorios porque son como la tierra misma que recibe las opresiones, las amenazas y el control, que soportan y experimentan las injusticias y desigualdades humanas, así como también las vivencias que se abren a la posibilidad de la existencia.

Hoy, lo que tensiona entre nuestras corporalidades y sus proyecciones visuales es el mandato social de belleza hegemónica que recae sobre lxs cuerpxs de mujeres y disidencias, por sobre otrxs, como una aplanadora violenta que nos exige mostrarnos con una imagen ideal en cuerpx y rostro para formar parte de los acontecimientos sociales (Mancuso, 2021), y los espacios educativos no escapan a estos imperativos. No podemos pensar(nos) como cuerpxs sin interrogar(nos) respecto a cómo circulan las imágenes de lxs mismxs y se (re)producen como ideales de belleza ajustados a un único modelo canónico, como nos invita un cartel pegado en el baño “para mujeres” en un bar, que logró conmovirme porque nos abraza para que despertemos de esta pesadilla que encierra a lxs cuerpxs. Las pantallas y las nuevas tecnologías pueden potenciar el culto a lxs cuerpxs “perfectos” si permitimos que respondan a las necesidades de mercado, convirtiéndose en otro objeto de consumo (Crotta, 2021). Es fundamental entonces, poner nuestrxs cuerpxs en el roce con otrxs que nos ayuden a recibir la diversidad, y que la resistencia se vuelva transformación en imágenes que circulen sin coordenadas. Correr nos de la actitud de espectadores o consumidores pasivos (Groys, 2014) para quitarle a la piel las ataduras de las demarcaciones (est)éticas (Richard, 2014), y rociarlas con polvo mágico de las poéticas de la existencia es un alivio, como quitarse una prenda ajustada para estar cómodxs. No solo tenemos un cuerpx y un rostro que tocar y mirar, somos también

ese cuerpx y esa cara que entregamos al acto educativo virtual, donde el acto mismo de la enunciación “éstdx soy yo” postula una presencia que implica una corporeidad como referencia viva inequívoca que puede ampliar el conocimiento que podemos tener sobre lxs otrxs y sobre unx mismx (Alcázar, 2014). Soy cuerpx –y lo repito como un mantra–, soy más que un manexo de funciones biológicas y materiales y lo que reflejo no es más que mi propio ser hecho carne (Le Breton, 2018).



Fuente: Fotografía tomada por Cintia Verónica Crotta en el espejo de un baño público “para mujeres” en un bar de Mar del Plata (2019).

El problema entonces no son lxs cuerpx y sus imágenes, sino cómo fueron educadas las miradas, pero estas percepciones en movimiento siempre pueden mutar, ya que nuestra subjetividad está en un constante devenir socio-histórico, donde la (re)creación sobre lxs cuerpxs se transpone con discursos de poder que ofrecen diferentes escenarios sociales e históricos actuales (Bleichmar, 1999). Esa es la potencia que tienen lxs cuerpxs de afectar a otrxs en el encuentro, como de afectarse a sí mismxs, elevando las posibilidades de existencia para accionar y (re)componer la propia imagen, dando lugar a nuevas formas de expresión, sensibilidad e inteligibilidad (Sztulwark, 2019). Pone en evidencia que somos parte de algo que va más allá de una condición (est)ética impuesta e universalizada, como si solo existiera una única forma de cuerpx correcta, es ponernos más allá de estas idealizaciones que nos oprimen, configurando diferentes modos de producción de la subjetividad y trazando nuevas formas de relación para (re)organizar la vida (Cabra, 2011). Bourdieu (citado en Alcázar, 2014, pp. 121) dirá que “el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo”, por eso se abren como espacios para la denuncia,

la enunciación, la presencia, para decir y mostrar lo que las palabras no pueden (Bellfiore, 2017). Ahí radica la potencia de lxs cuerpxs.

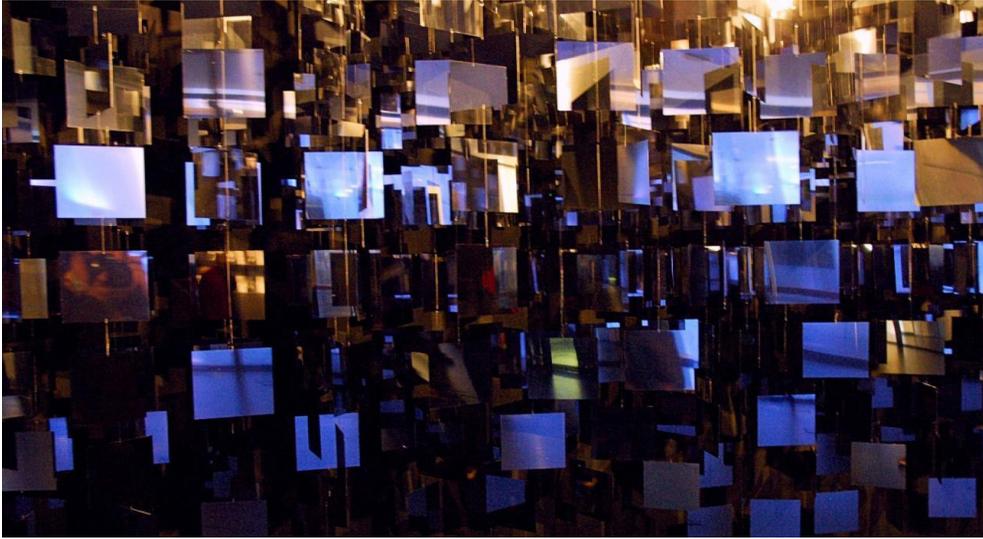
(Re)educar la mirada sobre nuestrxs cuerpxs es encontrar la fuerza de los gestos como una oportunidad para develar aquello que no se nombra, muchos menos en espacios educativos, pero que llevamos en la piel. Narrar a través de distintos lenguajes aquello que nos captura la mirada, lo que se traduce como belleza pero sobre todo lo que se nos aparece como molestias visuales, para volver a mirar(nos) con otros ojos (Ospina, 2021). Rellenar con palabras e imágenes esos espacios ciegos, para completar el vacío que permite el desajuste entre el campo visual de cada ojo con miradas nuevas y cómplices, que sean amorosas con nuestrxs cuerpxs, para componer nuevos paisajes visuales entre lo dicho y lo no dicho (Bardet en Haudricourt, 2019). Hoy muchos preconceptos estallan, y (re)ordenan la vida social, posibilitando vivencias que permiten (re)construir nuevas identidades (Corea, 2000). Poder (d) escribir y (re)escribir a lxs cuerpx, nos permite hacer de nuestras (auto)biografías otros modos de existencia, como otras narrativas, donde la performance educativa no es más que la acción de ser y hacer espacios que reciban con amabilidad todxs lxs cuerpxs y rostros posibles, para que la materia se haga imagen y circule, para que se (des)dibujen las líneas, se desvíen, tomen atajos, peguen la vuelta, se muevan de un lado a lado y no paren de moverse (Ahmed, 2019). Y digo todxs lxs cuerpxs, porque no deberían haber cuerpxs que importan más que otrxs (Butler, 2018), son todxs (im)perfectamente vivenciales, de lo contrario podríamos devenir a monstruos o ciborgs (Haraway, 2014). Como mantra reiterativo, o como la performance que insiste y empuja, me repito a mí misma y les comparto: soy cuerpx en la presencialidad y en la virtualidad, ya que sin cuerpx no hay vida, y nuestras proyecciones no son más que el reflejo del cuerpx que somos. Y como refiere Nancy (2016) escribir también nos toca el cuerpx, y la (auto)biografía como otro modo de narrativa, se hace carne.

### **Tercera escala: El espejo y el reflejo del yo**

El espejo es un instrumento de magia ancestral, que formó parte de tradicionales rituales y mitos de transformación a lo largo de la historia. Es un espacio que propone una situación de tránsito que nos invita a la reflexividad de lo que se nos presenta como sensible. Hay un juego entre el adentro y el afuera, entre ser actorx y espectadorx al mismo tiempo, que nos permite observarnos y (auto)evaluarnos como si fuésemos otrxs, y eso es lo llamativo e inquietante de mirar(nos) en el espejo. Nuestros reflejos nos provocan, las imágenes nos afectan y nuestras proyecciones se convierten en acontecimientos, y estos en espectáculos muy difíciles de transitar, a tal punto que muchas veces del espectáculo pasamos a ser cosas, como si nuestro reflejo mostrase sólo una mercancía que siempre puede mejorar. La buena noticia es que en la experiencia que ofrecen los espejos, es imposible separar a lxs cuerpxs

de los pensamientos que le dan sustancia, ya que somos personas íntegras, y eso es lo que proyectamos como reflejo e imágenes: nuestro ser envuelto en materia (Merleau-Ponty, 2006).

Reflejarnos en un espejo puede ser una mala experiencia, si lo que esperamos ver es una imagen ficticia que no condice con nuestra corporalidad, influenciada por parámetros de belleza socialmente establecidos, muchas veces alimentados por las redes sociales y los medios de comunicación masivos; aunque también puede ser una suerte de posibilidad para el (auto)conocimiento y el entendimiento de unx mismx. Esta (auto)exposición nos permite conocer(nos) y conocer a otrxs, ser (autor)referenciales pero en el sentido de afirmar nuestra voluntad de existencia, para ver el mundo de otra manera, negándo(nos) a aceptar patrones culturales que ya no cuadran en nuestras (est)éticas (Alcázar, 2014), para explorar nuestra corporalidad favoreciendo una mirada afectuosa que evoque la distorsión de la visión de nosotrxs mismxs a nuestro favor. En este sentido, las clases virtuales sincrónicas mediadas por cámaras, nos otorgan los paisajes visuales de la ferocidad que es ver(nos) y no gustarnos, pero también nos abre a otros panoramas para nuestro entendimiento, para explorar junto a otrxs nuestras imágenes corporales, como estímulos sensoriales y gestos que (re)configuran nuestras percepciones visuales puestas al servicio de la reflexión (Merleau-Ponty, 2006). No existe imagen sin movimiento, por eso me parece interesante traer diferentes fragmento de la instalación artística Un visionario de Julio Le Parc, donde tuve la posibilidad de experimentar y dejarme afectar por diferentes (dis)torciones corporales en un juego de espejos en movimiento, ya que tampoco existe un cuerpx en movimiento que pueda estar libre de reflexión y pensamiento. Por lo tanto, si quienes estamos interviniendo en acciones educativas buscamos la transformación de la realidad en la que vivimos, lo mejor es empezar por el conocimiento de unx mismx, reconociendo los bordes de nuestra corporeidad, nuestra anatomía, reconstruyendo las vivencias y sus huellas, mirar(nos) en el espejo y (re)concernos para traer el pasado al presente, y proyectarnos en un futuro amigable.



Fuente: Fotografía de Cintia Verónica Crotta, tomadas en la muestra de arte cinético *Un Visionario* de Julio Le Parc, en el *Centro Cultural Kirchner (CCK)* de Buenos Aires, Argentina, 2019.

El espejismo de la virtualidad nos ofrece un tiempo y espacio inédito para la transición entre diferentes estados, un médium entre dos mundos como el que propone Lewis Carroll en *Alicia a través del espejo*: el que se tiene y el que se desea. Por esto reflejarnos no es meramente observar una imagen estática, hay que ejercer un movimiento reflexivo que (des)estabilice las fronteras entre ser sujeto y objeto, ser visto y ver a otros, que provoque la reflexión. Para Alcázar (2014), este viaje es físico y psíquico, por lo tanto vital porque parte desde la propia experiencia corpórea hacia la reflexión sobre nuestra identidad del yo, que está en permanente construcción, siendo múltiple y mutable. No se trata de narcisismo, ni de individualismo, se trata de abrir las posibilidades para la identificación. Babcock (citado en Alcázar, 2014) argumenta que Narciso se ahogó porque no se contempló el tiempo suficiente como para ser reflexivo, entonces la clave está en aprender a mirar(nos) en presencia con otros, para preguntarnos: ¿Qué significan esas imágenes que proyectamos? Ver(nos) en nuestro reflejo y contemplar(nos) nos tiene que posibilitar ser conscientes de nosotros mismos, de nuestra corporeidad y la de otros, para que nuestras imágenes no encierren a nuestros cuerpos como cosas u objetos. La cinestésica –conexión entre cuerpo e intelecto– da lugar a la (auto)percepción visual de uno mismo, asistiéndonos para experimentar que ve el otro en mi imagen, a partir de mi propia percepción (Merleau-Ponty, 2006). En este juego de espejos que nos traen las clases virtuales

mediadas por pantallas, la propuesta no es imitar lo que hacen lxs otrxs y mucho menos compararnos o medirnos, sino contagiarnos de sus gestos en una búsqueda grupal de imágenes y visualidades amorosas. Podemos dejarnos afectar por estas proyecciones, demorarnos allí un poco, para que la (est)ética de los gestos que circulan como imágenes puedan desencadenar haciendo énfasis en las ética de nuestras intenciones (Ospina, 2021). Hacer de nuestrxs cuerpxs, sus gestos y sus silencios una poética de la mirada, donde no implica meramente ver(nos) en el espejo, sino el arte de mirar(nos) en el espejo de manera crítica y reflexiva, como (contra) poder a los imaginarios culturales y hegemónicos que nos dañan, es decir, usar la imagen y la imaginación como una práctica social de (trans)formación (Hernández, 2005). Las pantallas y sus espejismos tal vez puedan darnos nuevas coordenadas para educar la mirada y la imaginación que (re)creen inesperadas narrativas y visualidades de la vida diaria, donde nuestros cuerpxs manifiestos quieren ser vistos con ojos limpios.



Fuente: Secuencia de fotografías de Cintia Verónica Crotta, tomadas en un espejo en movimiento de la muestra de arte cinético Un Visionario, de Julio Le Parc en el Centro Cultural Kirchner (CCK) de Buenos Aires, Argentina, 2019.

### Cuarta escala: el aula virtual como espacio liminal

Leandro Erlich, artista conceptual argentino, en el año 2019 presentó en el MALBA –Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires– *Liminal*, una exposición antológica creada en 1996, que reúne diversas instalaciones. Con *Liminal* (Erlich, 2019) el artista se refiere a aquellos espacios o zonas existentes como umbrales de otros espacios, que nos permiten ir de un lugar a otro o de un estado a otro, pero sin llegar nunca del todo, para transitar los bordes de la experiencia, porque siempre estamos atrapados entre una realidad previa que dejamos atrás, y una nueva que nos invita a acercarnos. Es estar en un aquí y allá. Una de las instalaciones de la muestra es *El aula*, dónde tuve la oportunidad de ingresar como espectadora y participante, y me parece interesante recuperar esa experiencia y traerla a este ensayo para delinear algunas características en común con las clases virtuales sincrónicas mediadas por cámaras. Adentrarme en *El aula*, significó entrar a una caja negra que propiciaba un clima extraño, con cubículos donde podría apoyarme, para reflejar nuestras imágenes fantasmales y poco nítidas sobre una suerte de vidrio negro. Fui una de las últimas en ingresar a la sala, y sin querer –queriendo– me coloqué en un cubículo forrado con tela negra que se encontraba de frente al resto de lxs participantes. Estaba bastante perdida, ya que no tenía conocimientos previos sobre la obra, así que imité al resto de las personas y coloqué mi cámara de frente al vidrio, y fue en ese momento que se develó el misterio: en la pantalla me encontraba parada en un viejo pupitre como docente frente a “lxs estudiantes”, que también proyectaban la imagen desde sus cámaras. El aula que veía en la pantalla, era de aspecto viejo y abandonado, como esas de época que vemos en las películas, solo que le daba vida nuestra presencia y las cámara que provocaba el reflejo de lo que allí se hacía real, como sucede en las clases virtuales sincrónicas. Para Attilio (2019) es clave analizar en la obra los colores del espacio, como pasado –en retirada–, pero que (re)vive con nuestra presencia y movimientos corporales, como ocurre en nuestros encuentros virtuales. Este artista, una vez más, juega con el espacio y el tiempo, con estar y no estar; y la posibilidad de (re)vivir esa vieja aula para traerla al presente, o tal vez reflejar un futuro. Allí todo era posible, en un juego sensible que nos afecta al ingresar, y nos transforma, y eso es lo valioso de una experiencia performática de este tipo.

El aula virtual mediada por cámaras, con sus proyecciones e imágenes, se vuelve un espacio necesario y vivo en este contexto. Muchas veces nos encontramos renegando del mismo por ser desconocido, anhelando el espacio de las aulas tradicionales que solíamos transitar, pero realmente nos pusimos a pensar ¿cuán vivo era aquel espacio? En este sentido, las clases virtuales mediadas por pantallas que separan nuestrxs cuerpxs físicos –materiales–, se nos vuelven un espejismo que amplía nuestra mirada, nos reflejan las imágenes de lxs otrxs –como sucedía en la presencialidad de las clases tradicionales– pero con el plus a su vez, de reflejar nuestra propia imagen corporal. Imaginemos que hubiese pasado si en lugar de un pizarrón,

frente al aula teníamos un gran espejo que nos refleja constantemente como sucede con las clases virtuales. Estas proyecciones que para muchxs pueden ser un lugar para el tormento cuando se las mira desde los estándares estéticos hegemónicos, también pueden devenir en oportunidades para (re)conocernos, (trans)formarnos, (auto)evaluarnos, y presentarnos como cuerpxs pensantes, siempre íntegros, ante lxs otrxs y nosotrxs mismxs, para construir una identidad diferente. Ir analizando a lo largo del proceso educativo estos cambios y transformaciones, ya no en tiempos y espacios diferidos como sucedía antes, sino en una experiencia que comienza en el acto educativo mismo, da lugar a un tipo de (auto)evaluación inédita sobre nuestras experiencias corporales en las prácticas educativas, así como también nos posibilita abordar las visualidades y las miradas como contenido para ser (re)educados. Tal vez en las clases virtuales sincrónicas lxs cuerpxs puedan tener más movimiento, pero nos cuesta imaginarlo porque el espacio se presenta de maneras distintas a las que acostumbramos. Sería imposible imaginar que una persona pueda asistir a clases sin su cuerpx, estxs están con sus luces y sombras que se proyectan en imágenes generando paisajes propios de la virtualidad como una cartografía de lo visible, que hace posible el encuentro y la experiencia, invitando(nos) a llevar nuestrxs cuerpxs desde el espacio íntimo al espacio educativo público.



Fuente: Fotografía de Cintia Verónica Crotta, tomada en la instalación *El aula* de Leonardo Earlich, en el *Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA)*, Argentina, 2019.

Este espacio educativo, muchas veces llamado híbrido porque persiste entre la presencialidad y la virtualidad, invita a lxs cuerpxs a una nueva relación en la convivencia con diferentes maneras de mirar(se) a sí mismxs y a otrxs. Para Diéguez (2014), los espacios liminales propician una metáfora para situaciones imprevisibles, que se dan entre los intersticios de la precariedad, potenciando prácticas de inversión que (des)articulan de manera paródica y burlona viejas convenciones sociales, desde una mirada política que subvierte las relaciones de poder y sus leyes. Observar el aula virtual como espacio liminal, requiere salirse de los modos tradicionales de educar, para (des)armar la mirada convencional. Encontrarnos como docentes y estudiantes en esta situación ilógica e impensada, puede ayudarnos a intensificar la experiencia educativa que invita a reflexionar sobre los actos vivenciados para crear otros, como una filosofía y práctica de vida (Alcázar, 2014). No hay nada más poético que generar algo nuevo, que se despliegue desde nuestras propias vísceras, desde y para lo cotidiano. Innovar y sobrevivir es cultura, y no es más que la vida misma.

### **Quinta escala: Hacia una didáctica del espejismo**

Tanto en las clases virtuales como en las presenciales, docentes y estudiantes prestan sus cuerpxs al acontecimiento educativo, y esto es lo que hace posible el cambio y la transformación. Nadie sale igual de una clase, sobre todo, de aquellas donde lxs docentes invitan al pensamiento activo poniendo en juego la integridad de las personas. Hace tiempo la Nueva Agenda Didáctica (Litwin, 1996) se interroga sobre los discursos pedagógicos y la ficción de lo escolar, pero cuando se estaban intentando respuestas provisionarias la pandemia cambió las condiciones. Tomar conciencia del espejismo que nos ofrecen las clases virtuales, nos permite no dejar este fenómeno liberado al azar o inscripto en el currículum oculto o nulo<sup>8</sup> (Jackson, 1992), o como lo llaman Acaso y Nuere (2005), el *currículum oculto visual* o *currículum ausente visual*<sup>9</sup> como aquel que no considera el impacto que tienen las imágenes y las proyecciones visuales en el quehacer educativo. Concebir la percepción de nuestra imagen corporal y visualidades como un contenido más a ser abordado, nos abre espacio para la reflexión sobre nuestrxs cuerpxs y su impronta en el proceso pedagógico (De Preester, 2008), y así transparentar la intención del acto educativo. En el encuentro pedagógico, se da una relación entre lxs cuerpxs que (nos) permite reconocer a lxs otrxs como seres corporales similares a pesar de las diferencias físicas ineludibles, y poder afrontar el mundo de manera colectiva desde otras perspectivas de la experiencia visual, para (re)crear las clases desde una nueva dimensión.

Estos espejismos no sólo reflejan nuestra identidad, también son un testigo mudo de la acción educativa, ya que nos miramos en el espejo antes y después del accionar pedagógico, para evidenciar el cambio en nosotrxs y en lxs otrxs. Así, la (auto)evaluación como docentes y/o estudiantes se da de manera simultánea

al suceso, donde cada unx se vuelve un investigador/x de sus propias prácticas educativas. Usarlos a nuestro favor, nos otorga la posibilidad de darle significados a la búsqueda de nuestra identidad, y así llegar a un mayor (auto)conocimiento. Reflexionar, y jugar como *Alicia a través del espejo* o como en *El aula*, a cruzar a ese (inter)espacio en el tiempo, para transitar hacia una nueva situación, para buscar en estas nuevas experiencias espacios (est)éticos que pueden devenir en poéticos. Abordar esta realidad de una manera creativa nos abre a la posibilidad de cambiar la acción educativa (Anijovich, 2009). La didáctica no es simplemente la búsqueda de estrategias, ni mucho menos una caja de herramientas, por lo que en este ensayo no traigo soluciones mágicas ni propuestas para enfrentarnos a estos espejismos. Tampoco intento hacer enunciaciones nostálgicas ni desentenderme de los privilegios que (pre)suponen las clases virtuales sincrónicas mediadas por tecnologías, simplemente anhelo problematizar aquello que se (nos) presenta en la experiencia de la virtualidad para que indagemos juntxs posibilidades para vivenciar este contexto de una manera genuina, vivaz.

Este distanciamiento físico de lxs cuerpxs, quizás sea una oportunidad para construir propuestas inéditas e innovadoras para (re)educar la mirada como acontecer (est)ético, para encontrarnos luego “cara a cara” con nuestras imágenes desde otro lugar. Muchas veces estas problemáticas que en principio se piensan como “no educativas”, tienen mucho valor educativo (Maggio, 2018). La didáctica y la experiencia pedagógica nos enseña que hay que estar allí donde están nuestrxs estudiantes (Scolari, 2018), porque después de todo, como argumenta Maggio (2018), lo que se pone en juego en cada clase sea virtual o presencial, somos nosotrxs mismxs y eso es lo que nos distingue como espacio y tiempo educativo. No hay aprendizaje ni contenido que pueda evitar(nos) el viaje (Serres, citado en Meirieu, 2006) pero sí podemos acompañar(nos) para transitarlo mejor. Se trata de aprovechar los reflejos para practicar el arte de ver(nos) y de mirar(nos) con todos los sentidos puesto como actividad performática, ver a otrxs mirando(me) y yo mirando a otrxs, en un acontecimiento que implica una intimidad de máxima sensibilidad, y por lo tanto se trata de una poética de la mirada, como una manera diferente de ver y habitar los espacios públicos, donde lo interesante es justamente esa complicidad de mirar para adentro y afuera a la vez (Alcázar, 2014).

Además, nuestros cuerpx y rostros en la virtualidad, ofrecen otra condición interesante a considerar: hay una inversión o subversión de las relaciones sociales, donde se rompen las jerarquías y lxs participantes están en un plano de igualdad visual. Si bien el docente es quién guía la acción educativa, en el aula virtual todos ocupamos el mismo espacio y tenemos la misma forma –somos un pequeño o gran cuadradito, según el gusto de cada quién–, lo que da lugar a una transgresión autorizada de roles. Los sentidos y lxs cuerpxs se (re)configuran adquiriendo otro carácter diferente al que conocemos, aumentando sus réplicas, (des)membrando

y (re)diseñando significaciones. Este proceso ligado a la reflexividad enriquece la situación si la mirada ya no queda en la individualidad, y se pone en tensión entre la relación personal y el contexto social. Allí, todo lo que antes habíamos imaginado puede ser experimentado como nuevas realidades que (re)organizan viejas líneas de conductas para crear nuevas configuraciones. No podemos permitir que las clases virtuales sean una (sobre)adaptación de las clases presenciales, este acontecimiento es una oportunidad para no aceptar las reglas conocidas del juego e innovar creando nuevas posibilidades (Sztulwark, 2019).

### **Sexta escala: ideas que se expanden**

No puedo saber, y mucho menos prometer, que el espejismo de la virtualidad pueda transformar el curso de las visualidades en la educación y la didáctica, pero puede ser una posibilidad por más remota que sea. Es interesante (re)conocernos en las pantallas, comunicarnos de otras maneras diferentes a las que acostumbramos, pensando nuevos movimientos que integren lxs cuerpxs con el pensamiento, donde los (autor)retratos que pudimos ser dejen una huella de sus gestos. Este modo creativo de afrontar como educadorxs y estudiantes la crisis provocada por la pandemia, genera gestos que invitan al movimiento que permiten la continuidad de la vida. Todo cambió, es imposible negarlo, y sin dudas no vamos a ser lxs mismxs. ¿Podrá haber en estas formas inéditas mayor potencia emancipadora de lxs cuerpxs? No tengo una respuesta cerrada, ni siquiera nítida a esta pregunta, pero sueño con una circulación de lxs cuerpxs más libre y desatada de estándares estéticos oxidados. Parece irónico, que a pesar de que la pandemia impactó sobre todo en la limitación de la circulación de nuestrxs cuerpxs en el tiempo y espacio, yo crea en la posibilidad de expandirlxs, y esto es porque creo que previo a la pandemia nuestrxs cuerpxs estaban ya lo suficientemente aprisionadxs. Tal vez no haya a dónde volver, o un punto que podamos considerar como la superación a esta emergencia sanitaria, pero podemos seguir gestando estos movimientos laterales insumisos (Sztulwark, 2019), que le den continuidad a la vida, pequeños momentos que como argumenta Berardi (2020) tienen la fuerza de sacudirnos para (re)acomodarnos.

La esperanza y el asombro de hacer un viaje hacia adentro, que ya estaba aconteciendo, pero quizás era hora de hacerlo consciente (Muñoz, 2020), nos deja tomar envión para establecer un vínculo positivo con estos saberes didácticos (sub) alternos sobre nuestras visualidades corpóreas, que engendren prácticas educativas de (contra)poder. Recuperar estas imágenes hechas gestos, es ver desde una mirada educadora que nos permite comprender más allá, apostando por una erótica más que por una hermenéutica, que nos muestre como cuerpx que somos y no su significado (Porta y Ramallo, 2021). Atravesar los umbrales (Berardi, 2020), ir hacia la luz de las

proyecciones para reflejar nuestrxs cuerpxs expandidos, es estallar los cristales que nos hacen creer en una única forma de belleza para experimentar subjetividades visuales que nos regalan la posibilidad de cambio (Barone Zallocco, 2020). Para ello, debe haber un compromiso (est)ético, a partir de la performativa artística y educativa que genere expansión y no normativas (Harris y Farrington, 2017). Donde la narrativa viene al rescate a sembrar semillas poéticas para habitar nuevos mundos.

Así como lxs artistxs, lxs educadorxs queremos cambiar el mundo, impregnarlo de aromas y sembrar nuestras pistas vitales, por más utópicas que sean, para incitar a nuestrxs estudiantes a que sigan estos pasos. No sabemos si cambiar el mundo es posible, pero si sabemos que podemos encender un fuego –por más pequeño y susurrante que sea– para ir hacia un movimiento crítico y reflexivo que esté al alcance de nuestras manos. Los ojos como parte del cuerpx, y la mirada como un sentido ineludible para el análisis ocular, pueden estimular nuestros pensamientos, ayudarnos a vivir mejor, crear (eco)sistemas dentro de este mismo mundo –ya no universal, sino (des)migajado en partes cercanas a nosotrxs– e indagar en lo desconocido. En los ojos que miran, también está la presencia de lxs cuerpxs. Estas nuevas experiencias poderosas (Maggio, 2018) pueden habilitar experiencia autónomas de inteligencia colectiva. Como asegura Alcázar (2014), autora que evidentemente logró tocar todas mis fibras sensibles, mientras haya humanidad existirá el arte; y mientras haya humanidad –quiero agregar– estaremos educando y siendo educadxs, deseando transformar el mundo. Considerar las clases virtuales como un ritual liminal, personal y comunitario, es dejar que ese espacio irrumpa con sus espejismos y se vuelva poético, para (auto)evaluar nuestras prácticas cotidianas en clase, como gesto para el (auto)conocimiento y la supervivencia, posibilitando otras subjetividades (Jara Castro, 2019).

### Notas

<sup>1</sup>Cintia Verónica Crotta es Máster en Nutrición y Dietética (UNINI), especializada en Investigación Nutricional. Licenciada en Nutrición (UFASTA). Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMdP). Educadora alimentaria. Nutricionista y tallerista en la ONG Valoricemos la Vida, contra el cáncer de mama. Alumna adscripta a la cátedra de Didáctica General y al Seminario obligatorio sobre el diseño de proyectos educativos (UNMdP); integrante del Grupo de Extensión Universitaria en Innovaciones Educativas (GEIE/UNMdP) y del Grupo de Extensión Universitaria PedagOrgía (UNMdP).

<sup>2</sup>Darío Sztulwark propone el término geofilosofía, para aludir no sólo a la filosofía como el pensamiento puesto en movimiento que busca la causa de las cosas, sino establecer además una relación entre el territorio y el pensamiento como el movimiento que nos lleva hacia nuevos espacios.

<sup>3</sup>La bitácora performativa es un modo de cartografiar las relaciones que se dan entre las narrativas y la acción, como movimiento pedagógico, que posibilita la transformación de la

realidad que habitamos.

<sup>4</sup>Franco Berardi se refiere con este concepto a secuencias de sucesos que no tienen principio ni final, sino que siempre están en un punto en el medio de una conjunción con otros, como un tejido de la conjunción “y... y... y” que enlazan un acontecimiento a otro de manera infinita.

<sup>5</sup>Lxs autorxs de *Cuerpos sin patrones* refieren a lxs profesionales de la salud, en especial a lxs nutricionistas, como *policías de los cuerpos*, ya que producen y (re)producen modelos corporales estereotipados, a través de la falacia de que los cuerpos delgados son saludables y los que están por fuera de esta norma no lo son, enmascarando desigualdades sociales y discriminación.

<sup>6</sup>La heteronormatividad se refiere al régimen social, político y económico impuesto por el patriarcado, extendiéndose tanto dentro del ámbito público como del privado. En este caso, la heteronormatividad enaltece como cuerpxs válidos aquellos que son cuerpos masculinos, heterosexuales, de tez blanca y cabellos rubios, delgados y musculosos, entre otras características hegemónicas y patriarcales.

<sup>7</sup>Las normas sociales y los rituales sociales (y educativos) son procesos, en el sentido de construcciones sociohistóricas que presentan reglas móviles que gobiernan las aseveraciones que ordenan y controlar a la sociedad y a los individuos, creando todo un sistema de normalización que se funda en juegos de poder que se articulan directamente en el cuerp. Por eso decimos que lxs cuerp. se construyen de acuerdo a las necesidades de cada época.

<sup>8</sup>Jackson llama currículo oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque dichos aspectos no figuren en el currículo oficial, relacionados a la masificación, el ego y el poder.

<sup>9</sup>Acaso y Nuere amplían el concepto de currículo oculto o nulo, al de currículo oculto visual o currículo ausente visual, para aludir a todos aquellos elementos y acontecimientos visuales que forman parte del acto educativo pero no se vuelven explícitos, quedando invisibilizados, aunque transmiten información respecto a valores inconscientes como el ambiente en el que nos encontramos, la decoración, la forma de nuestros cuerpos o nuestra ropa, la vestimenta, entre otros.

## Referencias bibliográficas

Acaso, M.; Nuere, S. (2005). El currículo oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, Vol. 17, pp. 205-218.

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: Orientaciones, objetos, otros*. Barcelona: Bellaterra.

Alcázar, J. (2014). *Performance. Un arte del Yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*. México: Siglo XXI Editores.

Altillio, P. (14 de Agosto de 2019). “El Aula” de Leandro Erlich. Instalación exhibida en Malba. Portal de Arte Online. <https://www.arte-online.net/Notas/El-Aula-de-Leandro-Erlich>

Anijovich, R. (2009) *Microclases: prácticas simuladas de enseñanza* en R. Anijovich (Ed.), *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.

BARONE ZALLOCCO, O. (2020). El oxímoron de las subjetividades visuales. *Revista Digital*

de hermenéutica, subjetividad, y prácticas del conocimiento. FCHUNSL, San Luis, Argentina, Año 2, vol. 4, Julio 2020, pág. 205 a 229.

Barone Zallocco, O. y Díaz, S. (2021). Devenir mujer menstrual. Escrituras entre género, cuerpoxs y performance en la obra de Effy Beth. Revista Interinstitucional Artes de Educar-RIAE, Vol. 7 (1).

Bellfiore, A. (2017). Cuerpo, dolor y hedonismo en el performance. México: Horizontum.

Berardi, F. (2017). Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva. Buenos Aires: Caja Negra.

Berardi, F. (2020). El umbral. Crónicas y meditaciones. Buenos Aires: Tinta Limón.

Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Revista del Ateneo Psicoanalítico, N°2. Buenos Aires.

Butler, J. (2018). Cuerpos que importan. Buenos Aires: Paidós.

Cabra, N. Comunicación: Transmutación de Cuerpos y Afectos. Seminario. Recuperado en: <http://www.imagencristal.com.ar>

Carroll, L. (2015). A través del espejo y lo que Alicia encontró allí en Alicia. Edición completa e ilustrada. China: Edelvives.

Contrera, L.; Cuello, N. (2016). Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne. Buenos Aires: Madreselva.

Corea, C. (2000). Medios de comunicación: ¿influencia, dominación o producción? Seminario: Globalización y Subjetividad. CTA, Buenos Aires.

Crotta, C. V. (2021). Las dietas: dispositivos tecnológicos para el disciplinamiento de los cuerpos. Revista INCLUSIVE, INADI, Vol. 4, pp. 26-33.

De Preester, H. (2008). From ego to alter ego: Husserl, Merleau-Ponty and a layered approach to intersubjectivity. Phenom Cogn Sci, Vol. 7, pp. 33–142.

Diéguez, I. (2014). Escenarios Liminales. Teatralidad, performatividades, políticas. México: Paso de Gato.

Erllich, L. (5 de Julio de 2019). "Liminal" de Leandro Erlich. Instalación exhibida en Malba. Recuperado en: <https://www.malba.org.ar/evento/leandro-erlich-liminal/>

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1985): Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI Editores

Groys, B. (2014). Volverse público: Las transformaciones del arte en el ágora contemporáneo. Buenos Aires: Caja Negra.

Haraway, D. J. (2014). Manifiesto Ciborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado. Buenos Aires: Puente Aéreo.

Haudricourt, A. (2019). El cultivo de los gestos. Entre plantas, animales y humanos. Buenos Aires: Cactus.

Harris, A. Y Farrington, D. (2017). Se estrechará: estrategias creativas para re-ensanchar la educación queer entre pares. Vigilar y castigar. Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, N°12, Pp. 25-47.

Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. *Revista Educação & Realidade*, Vol. 30 (2), pp. 9-34.

Jackson, P. (1992) *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

Jara Castro, J. J. (2019). *Rituales poéticos. Los espacios liminales del actor-profesor*. [Tesis de maestría en educación artística, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de artes]. Bogotá.

Kaplan, C. (2017). Prólogo en L. Porta y M. M. Yedaide (Ed), *Pedagogía(s) vital(es)*. Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: EUDEM.

Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Madrid: Ediciones Siruela.

Litwin, E. (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda en A. Camilloni (Ed.), Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

López, E. (26 de Junio de 2018). *Lorena Cabnal: Sanar y defender el territorio-cuerpo-tierra*. Avispa Midia. Recuperado en: <https://avispa.org/lorena-cabnal-sanar-y-defender-el-territorio-cuerpo-tierra/>

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Mancuso, L. (2021). ¿Qué se esconde detrás del mandato de belleza? *Revista INCLUSIVE, INADI, N°2*, pp. 89 - 95.

Martí, J. (1891). *Nuestra América*. *La Revista Ilustrada de Nueva York*. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal27/14Marti.pdf>

Meirieu, P. (2006). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

Merleau-Ponty, M. (2016). *Eye and Mind en: S. Manghani (Ed.), Images: a reader*. London: Sage Publications.

Meschini, P. Y Porta, L. (2017). *Indisciplinas. Movimientos intrusos a favor de la perspectiva descolonial en L. Porta y M. M. Yedaide (Ed.), Pedagogía(s) vital(es)*. Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: EUDEM.

Muñoz, J. E. (2020). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.

Nancy, J. L. (2016). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.

Ospina, C. (2021). *Presencias (gestos, voz y cuerpos). Clase 1. Módulo 1. En curso de posgrado Entre cuerpos y miradas: artes, poéticas y políticas de la mirada en educación*. FLACSO Argentina.

Ramallo, F. (2017). *Didáctica de las historias otras: Epistemologías y narrativas descoloniales en la enseñanza de la historia en L. Porta y M. M. Yedaide (Ed.), Pedagogía(s) vital(es)*. Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: EUDEM.

Ramallo, F. y Porta, L. (2021). *Virus a nuestras coronas: (Contra)interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la(s) pedagogía(s) y las vidas posibles*. Tania Chalhub y Tiago Ribeiro (org). Recuperado en: [https://www.conicet.gov.ar/new\\_scp/detalle.php?keywords=&id=44758&capitulos=yes&detalles=yes&capit\\_id=9433569](https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=44758&capitulos=yes&detalles=yes&capit_id=9433569)

Richard, N. (2014). Estudios visuales y políticas de la mirada en I. Dussel y D. Gutierrez (Ed.), *Educación la mirada, políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. España: H2020.

Sedgwich, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.

Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona: Seix Barral.

Sztulwark, D. (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.

Walsh, C. (2017). *Notas pedagógicas desde las grietas descoloniales* en L. Porta y M. M. Yedaide (Ed.), *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.



## La educación especial: la (dis)funcionalidad al servicio del viejo paradigma

### Special education: (dys)functionalism at the service of the old paradigm

Débora García<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente artículo pretende dar luz a un arribado resultado – no final - de la construcción de una mirada crítica frente a la educación especial. Una modalidad que siempre aspiró a acercarse a la normalidad – impuesta por el colonialismo - desde la cual es muy difícil escaparse. En la actualidad, la educación especial ha ido reconfigurándose desde la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, pero ¿ha sido suficiente? ¿Ha logrado despojarse de las ideas coloniales? Para ello, pensarla y ponerla en diálogo fue la opción. Se hizo foco en la normalidad, cómo ha variado la concepción sobre las personas con discapacidad, la educación especial específicamente a lo largo de la historia para acercarnos a un escenario repensado, más humano y potente en sentido.

**Palabras claves:** educación especial; normalidad; colonialismo; inclusión

**Abstract:** The present article intends to shed light on an arrived result -not final- of the construction of a critical view of special education. A modality that always aspired to approach normality -imposed by colonialism- from which it is very difficult to escape. Today, special education has been reshaped since the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, but has it been enough? Has it managed to

shed colonial ideas? To do so, thinking about it and putting it in dialogue was the option. The focus was on normality, how the conception of people with disabilities, specifically special education, has changed throughout history in order to approach a rethought scenario, more humane and powerful in meaning.

**Keywords:** special education; normality; colonialism; inclusion

Fecha de Recepción: 19/07/2021 Primera Evaluación: 17/10/2021 Segunda Evaluación: 13/11/2021 Fecha de Aceptación: 14/11/2021
---

*Siempre he pensado que la escuela la hacen,  
En primer lugar, los profesores.*

*Pennac (2008)*

### **La educación especial y la (a)normalidad**

Pensar qué lugar ocupa la educación especial y sus instituciones dentro del sistema educativo, y especialmente en Argentina, implica recorrer ese camino de búsqueda permanente que no pretende uno lineal que llene de nostalgia, como diría Ramallo (2019), sino más bien intentar habitarla de otro modo, quizás sí permite (re)inventarla. Esta posibilidad que da el historizar esta parte de la educación como un proceso encauzado realmente por numerosas perspectivas, da esperanza de poder otorgar la verdadera posibilidad de comprenderla. La posibilidad de una historia intelectual, que propone Ascolani (2012), busca la manera de contribuir a desnaturalizar las ideologías subyacentes y los modos de legitimar que han permitido enraizar esa matriz clásica educativa.

Algunos inicios arcaicos de la educación especial se dieron desde una Europa en que, a fines del siglo XIX, los procesos de industrialización exigieron formación, en un contexto donde se imponía la razón frente a una irracionalidad que es excluida y aparecen los manicomios como sanadores. Sin embargo, estas instituciones del orden de salud nacen motivadas por los deseos aparentemente nobles de lograr la curación, pero sin hacer justicia, se desvirtuaron de tal manera que terminaron siendo lugares masificados – aislados - con el fin de evitar contacto con el resto de los ciudadanos y excluyéndolos de la sociedad.

Aquí vale la pena recordar que son los primeros momentos de una educación que se torna obligatoria, si bien la empiezan a recibir poblaciones antes no contempladas, como los trabajadores de las tierras, empiezan a aparecer niños con deficiencias en las clases.

Mientras que, desde finales de siglo del XIX y principios del XX, al institucionalizarse la enseñanza, la educación, la escolarización, surge el concepto de anormalidad educable y los centros de atención de deficientes, asociados al fracaso escolar, dando lugar a categorías diversas tales como: anormales pedagógicos, anormales escolares, débiles mentales (Herraiz Gascuña, 1995, p. 18).

Si bien pretendemos que esta producción de saberes históricos desde la perspectiva cercana a la discapacidad y a las instituciones no sea construida desde el eurocentrismo, no podemos negar que ha encauzado la trayectoria. De esta forma, ha dejado marcas profundas – y hasta me atrevo a decir, lastimado - que estuvieron, están y estarán relacionadas y convalidadas con matrices europeizadas, especialmente de la normalidad.

Esa idealización impuesta de determinada normalidad bajo el formato de

construcción social, no fue más que una construcción del otro diferente bajo una mirada nublada. Esta contraposición de un cuerpo discapacitado frente al del cuerpo normal como categoría demarcatoria (Kipen & Lipschitz, 2009) define, junto a la construcción social y política de la discapacidad inscripta en los modos de producción y reproducción de la sociedad. Este eje debe posicionarse como protagonista para ser repensado, cuyo patrón al que responde a la llamada colonialidad del saber que, según Lander (2000), se constituye como una fuerza hegemónica impuesta a partir de la historia europea tomada como universal excluyente, erradicando toda la historia americana anterior a la colonización. Esta colonialidad nos introduce en la dicotomía normal/anormal, entre otras.

La escuela pasa a ser un dispositivo de normalización respondiendo a ese mandato del deber ser normal. En palabras de Rosato & Angelino, “el parámetro de la normalidad única para dicha clasificación es inventado en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad, cristalizadas en una ideología de la normalidad” (Rosato & Angelino, 2009).

Parado en una posición más descolonial, Tranier (2020) se direcciona, acordando con las categorías propuestas por Quijano (2000), no negando las matrices eurocéntricas que nos constituyen, sino que plantea que al reconocerlas se puede ver la racionalidad del poder naturalizada y construyendo realidades marcadas por una incuestionabilidad como si fueran una totalidad. Este patrón mundial como fuerza que opera de manera subjetiva resultando control sobre el espacio y tiempo coloniales. De esta manera, se rechaza esa idea de totalidad histórica avasalladora y se propone, desde el pensamiento descolonial, reconocer esas ideas y reconfigurar esos criterios impuestos por los moldes sociales como lo es la normalidad.

Esta normalidad, legitimada por la colonialidad, ejerce presión sobre el control de los cuerpos y las subjetividades que la enmarcan, que no admiten la diversidad. Esa construcción social que importamos, cuya perspectiva responde a la construcción del otro como otro diferente, utiliza como definitorio un déficit -inventado para tal fin- que permite clasificar y catalogar la lejanía o no de un cuerpo normal o único.

Dicha marca con raíz colonial implicó que las personas con discapacidad fueran definidas mediante conceptos negativos de categorizaciones binarias como personas discapacitadas (sin capacidad), anormales (sin normalidad), enfermas (sin salud), dependientes (sin independencia), es decir, si nos ponemos a pensar podríamos llegar a la conclusión que son personas defectuosas. Esta lógica de pares contrapuestos formula una identidad ideal – si se quiere deseable - para cada sujeto, y estos binarismos justifican determinadas jerarquías con marcada superioridad – normal - e inferioridad – anormal - (Walsh, 2008).

Podríamos decir que fueron varios los moldes que se usaron para justificar esta mirada clasificatoria de la discapacidad, pero quizás la pionera y con mucho peso –

hasta el día de hoy - estuvo centrado en un paradigma religioso-médico. Considerados como enfermedad, eran segregados de las zonas productivas e influenciados por una visión caritativa, que llevaba a las familias a ocultarlos en asilos y hospitales. A su vez, la iglesia los tildaba como resultado de un castigo de Dios, a causa de algún pecado de los padres. Un devenir histórico que, entramado, deja a la persona atrapada desde su imposibilidad, en palabras de Del Torto, en una discapacidad sujeta, en la cual la persona y la discapacidad conformaban casi un conjunto fundido (2015, p. 25).

### **Educación especial como institución reinante del modelo médico**

En la Argentina a fines del siglo XIX, las ideas liberales se vieron reflejadas en las políticas educativas nacionales. De esta manera, la educación se convirtió en el medio para lograr la unidad nacional.

En todos los Estados Modernos, el sistema escolar se constituyó con una clara vocación homogeneizadora. Para formar una nación era preciso constituir a los habitantes en ciudadanos. La inculcación de un conjunto básico de significaciones comunes se convirtió en un factor de integración nacional. Para ello, la institución se propuso combatir los particularismos y reducir las diversidades socioculturales. (Tenti Fanfani, 1993).

De esta forma, comienza a desarrollarse el sistema educativo moderno centrado en una escuela como “dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeneiza para un tiempo y espacio político determinados” (Gvirtz y Navarodowski, en Téllez, 2000, p. 170). Dejando así de lado a los “ineducables”, a los que no puede igualar, quedan fuera de esta propuesta educativa. Algunos de estos, con más suerte, logran caer en manos de otros relatos posibles, ante la negativa del estado, en propuestas privadas.

Esa vida social que comienza a desarrollarse no deja de mirar hacia el norte y se manifiesta con cierta cuota de poder, según Fernández (1994), en primera instancia en la institución como objeto cultural. Este poder se hace necesario de alguna forma para continuar con esos mandatos eurocentristas. Y así, las primeras apariciones precursoras como instituciones educativas precursoras de la educación especial en la Argentina fueron de carácter privado, generadas por la llegada de inmigrantes que traen noticias de diversos trabajos en otros países con impulso de alguna familia influyente con algún hijo con discapacidad sensorial. Como en 1857, cuando se crea en Buenos Aires la primera escuela para sordos, a cargo del maestro de sordos alemán Karl Keil (Manzanero, 1990), que funcionó hasta su cierre definitivo en 1971, cuando cuyo profesor muere a causa de la epidemia de fiebre amarilla.

Así el auge de la homogeneización comienza a crecer, pero ¿a qué modelo debían ser iguales? ¿qué sucede con aquellos que no lo lograrán? El modelo colonizado

europizado aspirado empieza a internalizarse como significaciones construidas por los sujetos en su interacción con esa idea que cala con fuerza. Comienza a marcarse la impronta de una escuela para chicos con discapacidad que requieren ser curarlas, primando la mirada médica que indicaba el futuro.

De esta manera, a principios del siglo XX, el modelo rehabilitador, que pretende “normalizar” de esa enfermedad – discapacidad - en términos científicos médicos, dejando de lado lo religioso, se consolidaba como el paradigma imperante en materia de discapacidad. Siguiendo la misma línea, la educación especial se convertía en la estrategia educativa por excelencia a la hora de educar a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Palacios (2008) afirma que esta coincidencia temporal no fue casual, sino que más bien, desde la filosofía dominante en el modelo rehabilitador, la educación especial es una herramienta esencial para lograr la rehabilitación de las personas discapacitadas.

Este paradigma médico asistencial – arraigado en el desarrollo de los sistemas de prestación de las personas con discapacidad (Misichia, 2017) como cura o arreglo de un cuerpo (im)perfecto que aún hoy habita dolorosamente en muchos estamentos - y enfocado en la productividad de las personas, en su capacidad y que históricamente ha definido a las personas con discapacidad como enfermas y deficitarias. Estos últimos aspiran y pretenden continuar con la mirada colonizadora y normalizadora de nuestros cuerpos y mentes, expulsando de todo lugar de luz al que no cumple con esa norma de forma habilitadora y legalista. En tanto se apoyaría en el prejuicio marcado de que, como grupo social, las personas con discapacidad son inferiores a las personas sin discapacidad (Linton, 1998).

Con el avance de la medicina y de la psicología, especialmente la psicología evolutiva y la psicometría, permiten investigar el origen y desarrollo de las diferentes discapacidades, clasificar a las personas por características psicológicas similares y formulan programas rehabilitatorios.

Desde este punto de vista, la discapacidad es una patología y, ante esto, la respuesta de una sociedad capitalista deriva en la necesidad de tratamiento, cura y mejora para los problemas que se perciben (Oliver, 1998). Estas últimas preocupaciones influyen de tal manera confluyendo que tener una discapacidad es tener un problema, pero que el mercado médico busca remediar con la medicalización.

Las mediciones de la inteligencia condujeron a la caracterización de diagnósticos y pronósticos, como del futuro intelectual y de la educabilidad de los llamados deficientes (Del Torto, 2015). Esto llevó a que el sistema educativo se dividiera en dos subsistemas: la educación común y la educación diferencial.

Los aportes técnicos más novedosos de Binet estriban en el concepto de edad mental y en la necesidad de comparación con los individuos no retrasados de diferentes grupos de edad, idea esta última puesta en práctica por Binet, pero

anticipada por Ireland y por Guislain, aunque para comparar pacientes con población general. En todo caso, interesa dejar aquí constancia de que una de las estrategias más importantes y más empleadas para la evaluación de la inteligencia, las escalas clínicas, elaboradas desde la perspectiva psicométrica y diferencialista en base a estrategias racionales y desde las concepciones ómnibus de la inteligencia han sido construidas desde y para la deficiencia mental. De igual forma, las aportaciones de Willian Stern (1871-1938), quien en 1912 propone el CI, el famoso y denostado cociente intelectual, de Goddard, Terman, Kuhlmann, revolucionan el panorama del diagnóstico de la deficiencia mental y se generalizan a la evaluación de la inteligencia de todos los sujetos... (Aguado Díaz, 1995, p.146)

Sin embargo, las instituciones educativas son vistas como organizaciones sociales que se establecieron con un objetivo claro: preparar al sujeto para el trabajo y la vida pública. El estado a través del sistema escolar instrumenta a la sociedad para integrar al sujeto a una vida productiva y activa con pretensión de una particular visión de mundo. Es por ello que se requiere enderezar y acercar a ese modelo a las personas con discapacidad partir de una escuela especial que cumpla con ese objetivo, no pudiéndose si tenemos en cuenta que las primeras escuelas especiales nacen en hospitales y se van a clasificar de acuerdo a las etiologías presentadas. Así crearán escuelas para niños anormales y deficientes mentales, para niños ciegos, para niños sordomudos, para niños deficientes físicos y escuelas internados de reeducación social. Muchas de las cuales continúan siendo funcionales a un modelo médico que aun hoy reina. Segregadas de las escuelas comunes, funcionando como sistema paralelo, con contenidos propios, técnicas particulares y especializaciones.

Tanta especificidad hizo que se oficialice un modelo de docente particular para los niños con bajo nivel intelectual y esto refuerza a las actitudes de los docentes de escuela ordinaria que manifiestan – aún hoy - sentirse incapacitados para atender estas problemáticas, debiendo desatender sus rutinas y sosteniendo que los niños diferentes eran nocivos para el resto del grupo requiriendo una escuela particular (Misischia, 2017).

Es en las instituciones donde se entretajan relaciones que configuran una forma de habitarlas. Es por ello que, Lidia Fernández (1994) explica que “el edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en las que se desarrolla la tarea institucional. Generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad y peligro, potencialidad o carencia...” Son funcionales al estilo normalista.

### **Derecho e inclusión: un logro y una meta**

Más tarde, algunas organizaciones formadas de personas con discapacidad comienzan a exigir algunos derechos y se hacen algunos cambios – a modo de

pincelada - solo de algunos conceptos – incluyendo cambios de nominalidades superficiales - pero desde una perspectiva más inclusiva otorgando para “algunos” accesos a la educación común.

Comienza a fines del siglo XX, a nivel mundial, la etapa de la escuela inclusiva o la llamada educación para todos y Argentina no queda ajena. Diferentes organizaciones luchan por los derechos de las personas con discapacidad generando diversas presiones y proponiendo otra nueva mirada que también se refleje en educación. Se pregona una escuela Inclusiva que proponga la diversidad y un diseño curricular que la tenga en cuenta y que la respete. También plantea un cambio fundamental en el nivel organizativo y pedagógico basado en la cooperación de todos sus miembros en un marco de igualdad, así como en la metodología de aprender de los alumnos basados en la construcción social del conocimiento. Se considera que la inclusión es una filosofía de vida opuesta a la segregación. Es esencialmente una cuestión de valores y una concepción de respeto a la diversidad que se dirige a la totalidad del alumnado.

El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Esto constituye todo un desafío para la educación especial, debido a la incrementación de la matrícula de estudiantes con discapacidad en las escuelas especiales.

La inclusión bosqueja una forma diferente de entender a la discapacidad, la escuela, el aprendizaje, la práctica profesional, la sociedad, la formación docente, etc., supliendo la idea del déficit por otra que incluye las potencialidades y posibilidades de cada persona, así como también dispone de una progresión de estrategias para cada alumno de acuerdo a sus necesidades. Pero si bien suponemos un paso adelante, continua la clasificación.

La lucha por los derechos por parte de diferentes organizaciones se plasma en la ratificación en el 2008 con la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad y obtención del rango constitucional desde 2014. Las diferentes Conferencias y congresos Internacionales van marcando los caminos a seguir.

El siglo XXI se caracteriza en la actual perspectiva del Modelo Social de la Discapacidad. Desde este nuevo paradigma, la discapacidad es el resultado de la interacción entre el sujeto y su entorno, dejando de ser un problema único en esa persona y convirtiéndose en un tema de todos, que exige un gran desafío como es la construcción de una nueva sociedad inclusiva y accesible. Se pone de esta manera en claro, la posición o el lugar de un sujeto que presenta una situación de discapacidad dependiendo del contexto que se le presente. El capacitismo se empieza a dejar de lado, pero solo en algunos sectores.

A modo de cierre, la trayectoria de la educación especial se ve marcada por luchas

de derechos y políticas educativas que en mayor o menor medida la fueron formando al día de hoy. La educación de personas con discapacidad se aleja de esos enfoques normalizadores para acercarse a marcos y políticas integracionistas que, concretando apoyos desde diversos estamentos sociales, avanzan hacia la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación social.

En este llamado a descolonizar la educación (Walsh, 2013), sin olvidarnos de la educación especial, en este estar frente a una rebeldía, ¿por qué no darles un sentir a los cuerpos imperfectos según la mirada de los otros, de unos otros que solo miran un cuerpo imperfecto que limitan su ser, estar y sentir? En esta lucha por lo instituido, debemos reflexionar si la escuela especial debe seguir siéndole funcional al modelo médico cuya presión y superioridad marca caminos. La escuela debe ser única, para todos, aceptando la diversidad funcional. Se trata por fin de abandonar ese binarismo opresor, normal –anormal, y pensar en términos de hospitalidad como acogida, como atención al otro sin condición (Derrida, 2008).

## Notas

1Profesora de Educación Especial, licenciada en educación, maestranda en Práctica Docente (UNR) y miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades educativas (GIESE) y miembro del Grupo de Extensión PedagOrgía (U.N.M.D.P.). Profesora en el ISFD N°19.

## Referencias

- Aguado Díaz, A. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid: Escuela Libre, Colección Tesis y Praxis.
- Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la histografía de la educación Argentina. Educación, Porto Alegre, 35 (1), 42 - 53.
- Del Torto, D. G. (2015). Pedagogía y discapacidad. Puentes para una educación especial. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Derrida, J. (2008). La hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Herraz Gascueña, M. (1995). Aproximación a la educación especial española del primer tercio del siglo XX. Tesis doctoral. La Mancha, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla.
- Kaminsky, G. (1990). Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Buenos Aires: Lugar editorial .
- Kipen, E., & Lipschitz, A. (2009). Capítulo 5: Demasiado cuerpo. En A. Rosato, & M. Angelino, Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit (págs. 17-32). Buenos Aires: Noveduc.
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lidia, F. (1994). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas.

Buenos Aires : Paidós .

Linton. (1998). *Claiming disability*. New York: New York University Press.

Mischia, B. (2017). Inclusión, integración... o autonomía y libertad. *Memorias III Simposio Internacional Horizontes Humanos* , 120-128.

Nación, M. d. (2011). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1/coordinado por Ana María Moyano*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación .

Ocampo González, A. (. (2018). *Pedagogías queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Oliver, M. (1998). ¿Sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton, *Discapacidad y sociedad* (págs. 34-58). Madrid : Morata - Fundación Pandeia .

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona : Mondadori.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En L. E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Ramallo, F. (2019). La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la Pedagogía . *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), 217-236.

Rosato, A., & Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Tranier, J. (2020). "Colonialidad del Poder" y procesos de deconstrucción de los Estados-Nación en América Latina (Sembranza para Anibal Quijano: el Quijote Andino y de las Pampas). *Praxis Educativa, UNLPam*, 24 (3), 1-22.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.

## **Ser joven estudiante y soldadora Experiencia en la funcionalidad diversa**

### **Being a young student and welder Experience in diverse functionality**

Silvia Ochoa Ayala<sup>1</sup>

#### **Resumen**

La funcionalidad diversa es atravesada por la construcción social que ha signado su diferencia como inutilidad, carencia y cuasi ciudadanía. La centralización idealizada de una normalidad íntegra obligatoria, produce la sobrevaloración de unas personas sobre otras, en este proceso de exclusión, las funcionalidades diversas quedan al margen. Este trabajo presenta el caso de Ivonne, joven técnica en Soldadura Industrial (Instituto Politécnico Nacional, México) con parálisis cerebral leve, que a través de su narrativa muestra su experiencia al crecer en un ambiente con múltiples desigualdades. En su relato se recupera la memoria de su ser mujer, la discriminación laboral que sufren las personas diferentes y la lucha permanente por la independencia. La complejidad de la funcionalidad diversa requiere la implementación de políticas públicas que atiendan las desigualdades múltiples.

**Palabras clave:** género; mujeres con discapacidad; violencia simbólica; profesiones no tradicionales; profesionales técnicas

#### **Abstract**

The diverse functionality is pierced by the social construction that has signed its difference as inutility, lack and quasi citizenship. The idealized centralization of a whole obligated normality produces the overvalue of some people over others, in this process of exclusion the diverse functionalities stay at the sidelines. This work presents the case of Ivonne, a young female technician in Industrial Welding (Instituto Politécnico Nacional, México) with slight cerebral damage, who through her narrative, shows her experiences growing in an environment with different inequalities. In her

story her memories as a female are recovered, as well as the job discrimination that people who are different suffers and the permanent fight towards independence. The complexity of diverse functionality requires the implementation of public policies that address multiple inequalities.

**Key words:** gender; women with disabilities; symbolic violence; non-traditional professions; technical professionals

Fecha de Recepción: 08/09/2021  
Primera Evaluación: 22/10/2021  
Segunda Evaluación: 28/10/2021  
Fecha de Aceptación: 18/11/2021

## Introducción

El ámbito educativo no ha sido ajeno a la invisibilización y precariedad en políticas de atención a la diversidad cursando desde la atención en escuelas *especiales* hasta la integración en escuelas *normales*, contando con escaso apoyo psicopedagógico. En el caso que presentaré, busco dar cuenta de la experiencia de una joven estudiante de Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional México, quién muestra parálisis cerebral leve y que enfrentó el reto de formarse como técnica en soldadura industrial, en el estudio de caso de Ivonne me guían las siguientes preguntas en este recorrido estudiantil: ¿Qué estrategias de aprendizaje elabora una joven con parálisis cerebral leve, en un entorno académico donde la especialidad técnica requiere movimientos finos precisos? ¿Cómo afronta las dificultades económicas y la precariedad de oportunidades laborales?

## El horizonte

Desde la perspectiva nacional mexicana, la mirada que describe la situación de las personas con (dis)capacidad<sup>2</sup>, muestra rezagos en distintos ámbitos. Iniciaré con los datos que ubican las condiciones en que las personas con (dis) capacidad (PCD) se encuentran recientemente. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2020, el 16.5% de la población del país reportó tener al menos una discapacidad, limitación para las actividades cotidianas o condición mental, es decir 20 millones 838 mil 108 personas, casi la mitad de las personas con discapacidad (40.9%,) son adultas mayores (60 años y más) y 29.8% tienen entre 30 y 59 años de edad, 9.8% personas de 18 a 29 años, y menores de 17 años, 9.1%. La discapacidad visual (61%) es mayor que la motriz (38.8%). El número de mujeres con discapacidad 11 millones 111 mil 237 (53%) supera al de hombres 726 mil 871 (47%). El 73.5% de hombres de 30-59 años con esta condición trabaja, en contraste con el 46.5% de las mujeres de la misma edad, situación que se agrava en las mujeres adultas mayores donde labora sólo el 14.9 %<sup>3</sup>.

El Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) indica que el 48.6% de las PCD se encontraban en condición de pobreza en 2018, cifra muy superior a la tasa de prevalencia de la pobreza a nivel nacional (2.2%)<sup>4</sup>.

Las funcionalidades diversas prevalecientes en los hogares mexicanos, alertan sobre la necesidad de visibilizar con mayor profundidad las condiciones de vida de esta población además de atender la heterogeneidad de sus manifestaciones. Por otra parte, se pone en cuestión las condiciones en que se lleva a cabo el diagnóstico y el tratamiento, así como las políticas a través de las cuales se mira y se atienden las necesidades de las personas con funcionalidades diversas. La homogeneidad con que se han tratado las funcionalidades diversas desdibuja la percepción de las

desigualdades múltiples que se presentan en dicha población.

### **(Dis)capacidad frente a Funcionalidad diversa**

El prefijo -dis- (carencia) y capacidad, han construido desde la etimología el significado: falta de capacidad, lo que ha signado una nominación discriminadora desde el propio lenguaje. La Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS), ha empleado este concepto al igual que anteriormente también refirió el término *minusvalía*, donde el enfoque se torna más violento aún. Por otro lado, Díaz (2009) plantea la distinción entre Paradigma rehabilitador y Paradigma de la autonomía social; ambos paradigmas sitúan la condición del funcionamiento diverso desde miradas muy distintas. El paradigma rehabilitador piensa a la persona como enferma, visibilizando sus *deficiencias* como temporales o accidentales y considerando que la persona debe ser normalizada a través de la atención médica correcta, su meta es dirigir el cuerpo hacia la normalidad funcional empleando la rehabilitación, las cirugías y las prótesis como elementos humanos y no humanos que intervienen el cuerpo para devolverle la salud. A través de la intervención médica el énfasis que guía la intervención es la (re)incorporación de las personas con funcionalidad diferente en los ámbitos de la producción y reproducción social; en condiciones de atención precaria y búsqueda de reubicación apresurada, la resultante es la desigualdad laboral e incluso económica. El paradigma de la autonomía personal, por otro lado, cuestiona la mirada hacia el cuerpo diverso como una construcción social que ha convertido la diferencia en un problema, en la exclusión de la *normalidad*. La autonomía personal cuestiona la (dis)capacidad construida alrededor de la persona, invisibilizando otras formas de apropiación del entorno. Abberley (2008) considera la construcción de la (dis)capacidad como opresión, afirma que el modo de producción capitalista ha clasificado los cuerpos como útiles o inútiles para la producción industrial y mercantil, dejando de lado los cuerpos que no marchan al ritmo de la producción masiva, es así que estas corporalidades diversas se ubican en el sistema como no útiles o menos útiles. No obstante, desde prescripciones médicas que promueven el consumo, como por ejemplo el empleo de prótesis, implementos y atención médica específica, se establece un espacio de *optimización* para la incorporación de estas personas al sector productivo.

La (dis)capacidad se encuentra situada ocupando un espacio en el sistema capitalista, que cumple funciones específicas. La exclusión y la discriminación de las personas con funcionalidad diversa, fortalece la posición de los cuerpos normales como útiles para la carrera productiva, dejando a los otros y otras como personas que deben adaptarse precariamente a las condiciones de producción, siendo además recordatorio de la productividad que no debe perderse a riesgo de ser inferiorizado e incluso feminizado de acuerdo con la teoría CRIP que McRuer (2013) ha propuesto para dar cuenta de este proceso. CRIP es un término que puede traducirse como

*tullido* o *lisiado*, su nombre y postura obedecen al cuestionamiento del lugar de victimización e inferioridad en que se ha colocado a las personas con habilidades diversas. Alude a un reclamo, al posicionamiento de la condición de CRIP como comunidad social que busca un lugar de reconocimiento, como seres humanos que poseen otras formas de apropiar movimientos corporales, habilidades, destrezas y corporalidades que no corresponden a las normalizadas. McRuer discute y propone la dislocación de estos cuerpos de la posición marginal en donde se les incluye siempre como diferentes/anormales. Fernández (2019) concuerda con McRuer en el énfasis sobre hacer visible la (dis)capacidad dislocada del margen, entender que ésta se ha construido desde el centro de la normalidad persistente que ha sido naturalizada. Es desde los cuerpos socialmente considerados *normales*, que los cuerpos diversos son excluidos y marginados.

Por otra parte, Abberley (2008) contribuye en la puntualización de los efectos psicosociales que se han observado en las personas con funcionalidad distinta, estos efectos se sintetizan en cuatro rubros: a) El desaliento en la apropiación de las capacidades personales para usarlas como herramientas laborales fuera del hogar; b) Obedeciendo a los estereotipos que perviven en el entorno, se tiende a normalizar (en ocasiones ocultar) el dolor y la dificultad para evitar ser identificadas o identificados como parte de un grupo desigual y desfavorecido; c) Favorece la visualización de las personas que requieren de asistencia social como una forma de advertencia hacia quién no sea parte del cuerpo productivo del capital y d) La presentación naturalizada de la (dis)capacidad, dirige la atención al factor individual, centrándose en la persona aislada, desdibujando la responsabilidad social de las instituciones sobre las personas que presentan funcionalidades diversas.

Retomando el punto de vista de la teoría CRIP postulada por McRuer (2013), se propone el término *integridad corporal obligatoria* para definir como la normalidad construida en los cuerpos es lo que socialmente se privilegia, dejando de lado todos aquellos cuerpos que salen de esta norma, así como la heteronormatividad deja fuera lo diferente con relación al género y la sexualidad. La normalidad mirada como integridad corporal obligatoria es justamente lo que debe cumplirse para ser un hombre o una mujer con reconocimiento social elevado y prestigio dentro de la comunidad. Es entonces que esta normalidad llega a ser una obligación deshumanizadora, la idea de productividad, belleza y salud se vuelve contra hombres y mujeres diversas que a toda costa buscarán ser normales y/o seguirán un estilismo irreal generalmente eurocéntrico. Al respecto del reconocimiento sobre la dignidad de las personas con discapacidad Arnau Ripollés (2017) afirma que:

El Paradigma de la Diversidad... ha hecho posible que identifiquemos la Violencia Cultural y/o Simbólica contra la realidad humana específica de la diversidad funcional, en la medida en que todas las visiones anteriores focalizan

su centro de atención en el tema de las “capacidades” y, no en la propia dignidad inherente de cada ser humano, tal y como apela dicho paradigma (Arnau Ripollés, 2017, p. 53).

Otro aspecto que es importante considerar es la heterogeneidad entre las propias mujeres con funcionalidad diversa. El estudio llevado a cabo por Hanna y Rogovsky (2008) exploró las condiciones estructurales y subjetivas que experimentaban las mujeres con funcionalidad diversa, en su trabajo identificaron las dificultades que las mujeres tenían para salir de casa, estas dificultades producían un aislamiento opresor, generalmente formaban pocos lazos de amistad, se casaban menos y se divorciaban en mayor porcentaje, las mujeres indicaban que además del temor originado por el aspecto corporal diferente, ellas sentían desconfianza e inseguridad personal, lo que aumentaba la distancia que interponían con las demás personas. Estas autoras identifican tres factores que entrelazados tejen un hilado de opresión: el primero es la condición de mujer que encuentra a su paso mayores obstáculos que los varones, el segundo es la discriminación por la funcionalidad diversa que ha construido a su paso la precariedad de oportunidades para las mujeres en esta condición y la tercera, que es la imbricación de las dos anteriores, es decir las mujeres con funcionalidad diversa son vistas como enfermas, débiles, con esterilidad, asexuadas, y aburridas, extrañas o tristes. Esta construcción no es compartida del todo por los varones a los que se les otorga mayor poder interpersonal e independencia (Hanna y Rogovsky, 2008). Por otra parte, la poca expectativa que se tiene respecto a su desempeño, produce un encierro físico y psicológico que las hace aparecer como infantiles, poco confiables e inmaduras, es decir, con una ciudadanía precaria (Madeo, Manarín, Moretti y Saucedo, 2013)

Pensando en la condición femenina, encontramos que tal condición es heterogénea, siguiendo nuevamente a Arnau Ripollés (2017), la distancia entre las mujeres se presenta de diversas maneras:

Las mujeres no solamente tenemos un “techo de cristal”, sino que también existen “paredes de cristal” que simbolizan la desigualdad que se establece entre las distintas realidades humanas femeninas, desde un sentido supuestamente horizontal. No todas las mujeres somos “occidentales, blancas, del norte, judeocristianas, de clase media, de mediana edad, sin diversidad funcional...”, y aquellas que no se encuentran en el lado de los privilegios ni de las hegemonías, sufren/sufrimos mayores cotas de discriminación respecto de las otras mujeres. (Arnau Ripollés, 2017, p. 50).

La (dis)capacidad analizada como opresión, considera la condición corporal que muestra dificultades, como producto de la construcción histórico-social que excluye a las personas diferentes a través de múltiples obstáculos. En un mundo donde el aislamiento, la falta de oportunidades y la creencia de que las personas con (dis)

capacidad carecen de ciudadanía plena, la (dis)capacidad entretrejida con la condición femenina y juvenil, estructura un sistema opresor que precariza las oportunidades para las jóvenes que viven con capacidades diferentes.

### **Del concepto de normalidad**

Cuestionando el concepto de normalidad en los contextos educativos, García (2015) realizó un estudio etnográfico en la alcaldía de Iztapalapa, específicamente en Santa Cruz Meyehualco (pueblo originario de la Ciudad de México), este pueblo se encuentra muy cercano al domicilio de Anel, la joven informante en este caso y que comparte las vivencias vecinales. García relata la vida en comunidad de 4 niños con funcionalidad distinta, donde la integración de las y los niños con esta condición no atraviesa por las diferencias marcadas en la escuela, lejos de ello la comunidad considera que ellas y ellos son parte de la misma y no construye diferencias ni discriminación, ellas y ellos son tratados como parte de la unidad comunal, la tensión entre lo normal-anormal, lo sano-enfermo toma otro sentido en las comunidades con éstas características, los papeles y funciones recuperan las tradiciones campesinas y las funciones de las y los integrantes son ubicadas como importantes para el conjunto. El estudio de García muestra formas alternativas de mirar las diferencias.

Retomando la tradición campesina estas y estos pequeños, son denominados *jilotitos* (Aldana, G.G.; Favila, F. M. y García, G. L. 2015) la metáfora comunitaria, alude a seres jóvenes que se encuentran en formación, en crecimiento, no representan (dis)capacidad o enfermedad, incluso pueden participar en las asambleas y ser escuchados como integrantes de la misma. La actitud de la comunidad del pueblo originario, ha permitido cuestionar el trato que en las escuelas se proporciona a las y los estudiantes con funcionalidad diversa y poner en tensión el poder de la colectividad contra los modelos fragmentarios educativos que han agregado en sus prácticas desigualdades de diversos tipos, como la económica, cultural, de funcionalidad y de género.

### **Construcción de la memoria en la funcionalidad diversa**

La experiencia de las personas con funcionalidad diversa aporta el horizonte para entender los acontecimientos recientes y pasados en continuidad; es decir, la reconstrucción de los acontecimientos en la memoria individual y colectiva, permite dar cuenta de los sentidos y significados en el presente de lo sucedido en el pasado. Considero los testimonios más que como relatos individuales aislados, como la posibilidad permanente de reformular los hechos y entender la recreación en el hoy de los acontecimientos del pasado. Siguiendo a Arfuch (2018), la narrativa:

no consiste meramente en dar estatuto de verdad o documento fehaciente

a simples anécdotas sino en valorizar justamente la narratividad como uno de los modos posibles -y confrontables con todo tipo de vestigio o registro documental- de aproximarse al conocimiento a través de la práctica del relato, la más extendida y democrática de la humanidad (p. 58).

Así, la narrativa nos permite complejizar la historia desde la memoria y la experiencia, las personas con funcionalidad diversa sostienen una narrativa que permite identificar las capas imbricadas de la experiencia construida desde un cuerpo distinto. El testimonio, permite leer la huella del sentir, de la interpretación viva reposicionándose.

la validez del testimonio no recae en su exactitud fáctica sino en su vitalidad, en su capacidad de reflejar múltiples temporalidades, porque en la producción del relato para alguien y con alguien, este se actualiza. No solo por la necesidad de tornarlo ordenado en la narración sino por la presencia de alguien que lo solicita, alguien que escucha para responder a preguntas formuladas desde el presente (Oberti, 2013, p.14).

Cuando se estudia la memoria, los hechos que se comparten son los que le dan sentido a la experiencia, lo que no se puede compartir porque se ha quedado anclado en el dolor, el miedo, la vergüenza o el enojo, es identificado como un espacio sombrío (hueco) del que no se trata del todo, considerando que también estos espacios son dinámicos, la transformación es personal; las y los actores de la memoria pueden identificar e ir sanando estos vacíos para expresar con mayor fidelidad su experiencia reelaborando un sentido personal y colectivo de las vivencias. Siguiendo a Estrella de Diego (2011) la autobiografía tiene un aspecto performático. En cuanto parece un monólogo, envuelve la mirada del lector o la lectora, actúa para quienes leen los acontecimientos de su vida, comparte el proceso de comunicación, es un diálogo con quién lee. La narrativa de la vida personal es un camino para estudiar y extender el vínculo personal en lo colectivo, para entender como la funcionalidad diversa muestra redes de desigualdad y agencia entre quienes luchan por posicionarse en espacios excluyentes y ambiguos.

### **Notas metodológicas**

La historia personal narrada por Ivonne, joven politécnica estudiante de bachillerato, nos permite mirar la complejidad interseccional de la (dis)capacidad como modo de vida y agencia ante las desigualdades múltiples del entorno. El objetivo de este trabajo es dar cuenta a través de la experiencia relatada por Ivonne en su historia de vida, de las estrategias de afrontamiento que las jóvenes con (discapacidades) elaboran en las escuelas y en el ámbito laboral.

Con el fin de comprender el entretejido que la microhistoria de Ivonne nos ofrece

en el relato de sus experiencias dentro y fuera de la especialidad, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con ella y sus maestras, las entrevistas se realizaron entre los meses de septiembre y diciembre de 2019. Con las maestras, entre sus clases frente a grupo y muchas evidencias que evaluar en su jornada laboral, recuperé espacios de entrevista que fluctuaron entre 30 y 45 minutos, el total de entrevistas fue de 4 con cada una de las docentes participantes.

Con Ivonne, las entrevistas tuvieron lugar en 3 ocasiones con una duración entre 45 y 90 min. Fueron pactadas a través de citas por e-mail y Messenger y realizadas en sitios públicos cerca de su trabajo ya que sus responsabilidades laborales no le permitían gran flexibilidad. Se realizaron las transcripciones de las entrevistas analizándose los contenidos que permitieran dar cuenta de la vinculación de memorias y experiencias en la construcción de la microhistoria de Ivonne. La narrativa recupera en la experiencia y memoria, el matiz emocional que permite entender la política de las emociones que Sara Ahmed (2014) refiere para explicar cómo estas emociones movilizan acciones y decisiones que retan las desigualdades. Jelin (2002) plantea que un aspecto básico para el estudio de la memoria es la complejidad de la temporalidad, entender la confluencia del pasado en el presente para invocar un futuro posible, además de las formas subjetivas en que esta confluencia puede ser interpretada, es decir el plano personal, que se manifiesta junto al de otros. Con tiempos que pueden ser distintos, se imbrican los acontecimientos y los sentidos, se transforman los actores y se reinterpretan los actos.

En el cuerpo también se observa la historia personal de cada alumna y alumno; su postura, sus actitudes, sus movimientos, sus reacciones expresan de manera única su historia, su materialidad y subjetividad. Cada lugar de aprendizaje evoca en el cuerpo las experiencias vividas, el cuerpo emplea la sensorialidad y el habla para enlazar el pasado y el presente (Grosvenor et. al., 2016), emplea sus recursos materiales para aprehender el entorno y construir formas de interpretarlo (Le Breton, 2018). Ivonne apropia los instrumentos y artefactos de la especialidad técnica retando la normatividad y brindando sus estrategias específicas de apropiación, más no recupera esto individualmente, ciertas agentes escolares sostienen su apropiación: las docentes que la acompañaron. Así, la experiencia de Ivonne permite mirar de manera compleja la vivencia de la funcionalidad diversa más allá de la carencia de control motriz. A continuación, presento parte de la historia de vida de Ivonne y la intervención de las profesoras que apoyaron su estancia en el CECyT N°7 del Instituto Politécnico Nacional.

## **Ivonne**

Ivonne es una joven de 25 años, delgada, de cabello obscuro al hombro, activa y elocuente, actualmente trabaja todos los días de la semana, su trabajo principal se

encuentra en el taller de estructuras metálicas, donde lleva a cabo las actividades de una técnica en soldadura, especialidad que estudió en el CECyT N° 7 Cuauhtémoc del IPN. Ivonne realiza muchas más actividades que una técnica soldadora, ella relata las responsabilidades que ha asumido en este taller cuyo dueño es su tío. En primera instancia es responsable de la entrega-recepción de los materiales con los que se trabajará por la semana, también se hace cargo de controlar las herramientas además de contribuir directamente con el corte y ensamble de las piezas estructurales al igual que de su soldadura, en fin, se ha hecho una colaboradora imprescindible (hecho que corroboro, al notar que durante la entrevista no dejaron de llamarla para solicitar información relevante sobre las actividades del taller) Adicionalmente a este trabajo, también colabora en un centro comercial un día a la semana; de esta forma, Ivonne no descansa sino hasta bien entrado el atardecer de cada día.

Ha mantenido una relación de 5 años con su novio con el que vive también. No tiene hijos. Esta situación le preocupa mucho ya que siguiendo su discurso: *“Para ser una mujer completa, quiero tener hijos”* Ivonne comenta que para su novio, siendo un hombre de 42 años, la edad es importante y que lo que él más desea es tener hijos. Ella se siente presionada por esta petición, particularmente porque no está evitando un posible embarazo. Durante la entrevista narra lo que su mamá le cuestiona: *“¿Para qué quieres hijos, si no puedes cuidarte ni a ti misma?”* Esta afirmación es muy dolorosa para Ivonne quien siempre ha tenido una relación muy afectuosa y apegada con su madre, pero no siempre recíproca.

La afirmación de la madre de Ivonne, recupera la sospecha dirigida a los cuerpos diferentes, a los cuerpos que no se mueven con la aparente coordinación de los demás, anula la posibilidad de compartir el dolor y la tristeza de lo que no se ha dado por medios naturales y que quizá confirma al fondo del pensamiento de Ivonne que no es apta corporalmente para ser madre, no por una limitante ginecológica, sino por el cuerpo distinto, por una funcionalidad distinta, por una historia de rechazo y duda.

La percepción de Ivonne no es ajena a la construcción médica y social donde el cuerpo diferente es un cuerpo enfermo, un cuerpo que seguramente es fruto de alguna mala práctica o de un comportamiento “incorrecto” que se debe castigar: el castigo, un cuerpo con (dis)capacidad. En este caso, la madre de Ivonne al ser una mujer soltera, con hijos de padres diferentes, inmigrante de Oaxaca y empleada doméstica con muy escasa formación académica, se convierte en el ser a castigar, el ser que ha infringido las normas, el ser que no es igual y ha perdido privilegios por sus decisiones. No es extraño que la madre de Ivonne vea a su hija como una persona que lleva sobre sus hombros esta carga y dude de su capacidad para hacerse cargo de un nuevo ser, el temor de la repetición del castigo, además de la inestabilidad de un compañero poco comprometido, contribuyen a la afirmación establecida.

En su mano, el temblor se desdibuja un poco siendo casi imperceptible; sin

embargo, cuando relata situaciones como esta, se incrementa. Ivonne es una joven que ha trabajado desde muy joven, además, durante su estancia en la escuela, recibió diversos apoyos, entre ellos la beca institucional; con este recurso, ella pagaba el transporte y los materiales que necesitaba. Igualmente ahorrraba y compraba cosas para la casa, entre ellas el colchón de su cama, que sorprendentemente le fue tomado por la mamá para compartirlo con un nuevo novio. Este hecho causó gran molestia en Ivonne, no sólo por los ahorros invertidos y perdidos o por tener que dormir de nuevo en su colchón gastado, sino por compartir el escaso tiempo y afecto de su madre con un extraño.

La nueva relación que estableció su madre cursó por momentos muy difíciles para Ivonne, quién en una ocasión solicitó el auxilio de la maestra Guadalupe (docente del CECyT) quién la rescató en medio de una noche dominical, el motivo: el riesgo de abuso por parte del novio de la madre. En este proceso doloroso, la maestra acude por ella y la lleva con una tía quién le da albergue. Ivonne recibe el apoyo de su tía por corto tiempo, ya que decide regresar con su madre. En ese regreso, inicia con el consumo de alcohol en compañía de sus hermanos, su madre y el novio de esta, nuevamente la relación cercana con las maestras y sus regaños/consejos abonan en el abandono de este hábito y en el retorno a las actividades escolares intensas.

La madre de Ivonne ha tomado de manera reiterada los ahorros y los recursos que las instituciones otorgaron a su hija, estos recursos fueron complemento de los gastos domésticos como la renta y la alimentación familiar. Los dos hermanos de Ivonne también se beneficiaron de esta posibilidad. El hermano mayor formó muy joven otra familia y se independizó, el más joven aún vive en casa de la mamá anclado en una situación económicamente inestable. Al respecto Ivonne menciona:

Yo sé que mi mamá cometió muchos errores y pasó por mucho...yo no la juzgo, sé que en su vida hubo muchas cosas malas (breve pausa)... pero recuerdo cuando me cargaba por el puente para ir a la escuela, le agradezco su esfuerzo ¿Se imagina cargarme todo ese tiempo y luego ir a trabajar y de regreso? Además, mi papá no le ayudaba en nada. (Ivonne, exalumna, 25 años 22 de septiembre de 2019)

Las personas con funcionalidad diferente a menudo son vulnerables ante el impacto económico que es ocasionado por la precariedad en las oportunidades de empleo, Ivonne comenta al respecto:

...a ver, si usted ve dos personas que van a pedir un trabajo y una es como yo...no...no le da el trabajo, aunque yo haya estudiado en la Voca, ¡no me dan el trabajo! Me pasó mucho, sólo me miraban y de inmediato elegían...la forma en que me veían, ya sabía que no me iban a contratar (Ivonne exalumna, 25 años, 20 de mayo 2019)

El enojo de Ivonne es evidente, la frustración vivida en varias ocasiones ha

construido una fuerte barrera con la cual se protege y esto contribuye a que haya aceptado un trabajo tan demandante, con un pago bajo y sin prestaciones, pero en sus palabras: *seguro*.

La seguridad del entorno, siendo propietario el tío y compartiendo el tiempo laboral con su novio, hace de este espacio un lugar de contención, aun cuando no sea el más benéfico para ella.

### ¿Por qué a mí?

La pregunta de Ivonne ronda la entrevista, va y viene como una sombra de enojo, sorpresa, inquietud y melancolía, he de confesar momentos sensibles de mi parte ante tal pregunta, sensibilidad que me permitió conectarme emocionalmente con mayor profundidad. Los sentimientos de Ivonne devienen en el reclamo de un mundo que discrimina, que rechaza incluso que humilla la diferencia, Ivonne ha hecho del enojo su arma para incidir contra estas desventajas, marca límites, expone sus puntos y pone *los puntos sobre las íes*; siguiendo a Ahmed (2014), las emociones permiten situar un ángulo de la realidad en donde se enlazan las emociones con las luchas políticas, las emociones permiten que florezcan los cambios, el enojo de Ivonne, le permite mirar las desigualdades en su injusticia. Ella lucha contra la vulnerabilidad con su trabajo bien hecho, con las discusiones en casa cuando no está de acuerdo, incluso con la partida de un bachillerato que, de acuerdo a su narración, había dejado de gustarle. La joven ha buscado su independencia, pero no lejos de casa, vive cerca de la casa de origen porque le gusta saber sobre su familia así... de cerca, ya que ama profundamente a su madre y hermanos. ¿Por qué a mí? ¿Por qué pensar en mí para esta entrevista? El dolor de ubicarse en el sector de la gente distinta emerge, se hace visible el tiempo de diferenciación con las y los demás en el ámbito educativo, en el trato discriminatorio de las y los compañeros y de algunos docentes quienes cierran los ojos a la diversidad o la “toleran”, el respeto en ocasiones es lejano y la condescendencia es vivida como inutilizante, como olvido, o como corto tiempo de paso.

Por otra parte, Ivonne también coincidió con profesoras y profesores que la apoyaron, que reían con ella y le enseñaron matemáticas con mucha precisión en clases alternativas, docentes que confiaron en su forma distinta de aprender. El control motriz que Ivonne mostró en las clases de la especialidad técnica de soldadura industrial se convirtió en un reto para las competencias que la institución indica como fundamentales para lograr la conclusión de la especialidad técnica. La profesora Guadalupe relata el especial cuidado que tuvo para formar las competencias de Ivonne, condujo el brazo y mano de Ivonne sujetándolos con su propio brazo tal como un exoesqueleto que dirigía con precisión los movimientos finos que la soldadura requiere. Relata la profesora que la ejecución de Ivonne fluctuaba de acuerdo a su

estado de ánimo, es decir, si llegaba a clase después de tener problemas familiares, la falta de coordinación le impedía soldar o cortar, la profesora buscaba tranquilizarla estableciendo un tiempo fuera con la intervención muy cercana de la profesora Virginia (su orientadora durante casi 3 años continuos) hasta que su control emocional le permitía mantener la concentración motriz. La profesora admira la posibilidad de usar su temblor permanente para llevar a cabo los cordones de soldadura y realizar un trabajo si bien no excelente, si aceptable, después de todo: “*se formaba para ser supervisora, no propiamente soldadora*” (Profesora Guadalupe, 50 años, 2 de octubre 2019). La maestra Virginia construyó lazos muy estrechos con Ivonne, pasando cerca de 2 o 3 horas diarias acompañando sus dudas y vivencias, entre consejos, regaños y risas. Incluso cierto control económico al vigilar los gastos de la joven y tener a su cargo la tarjeta de beca. La profesora Martha y el profesor Lucino se encargaron de respaldar su formación en filosofía y matemáticas en asesorías extraclase, gracias a la perseverancia y a la buena actitud de Ivonne, unidades de aprendizaje como geometría analítica y cálculo diferencial fueron aprobadas.

Ivonne que siempre mantuvo una relación positiva con sus maestras, rápidamente aceptó la tutela de maestros y maestras, hasta que la tutela se convirtió en palabras de Ivonne en *opresión*, ella recibía frecuentes llamadas de atención y el deseo constante de controlar sus actos... desde ahí y con la contribución de factores externos, ella inició su distanciamiento paulatino, ingresó al taller donde trabaja actualmente y decidió vivir con su novio, todo ello con la falta de aprobación de sus tutoras. En su afán de vivir sin dependencia, reconoce que se precipitó y que ahora afronta esas consecuencias.

Su voz entrecortada por la funcionalidad distinta, también transmite la emoción del recuerdo de sus experiencias y la añoranza de oportunidades distintas para ella, siendo una alumna que exploró la escuela como un lugar de contención. Ivonne comparte sus vivencias en la escuela, regularmente vinculada a maestras y autoridades, no convivió con sus compañeras y compañeros ya que ellas y ellos no se acercaron, no hubo maltrato evidente, pero el silencio y la distancia son recordados con nostalgia. No obstante, la escuela se constituyó en un lugar al que siempre quería llegar y que disfrutó profundamente.

Su motricidad se adapta a las necesidades del entorno, al mirarla acercarse, no se percibe diferencia significativa en su marcha con las demás personas, es el momento del habla donde se pueden observar formas diversas de entonación y ritmo lingüístico. Sin embargo, la intensidad de su discurso y sus emociones ahí están, surgen apropiándose de un cuerpo con funcionalidad distinta y potente, en un cuerpo que usa tecnología de la soldadura industrial para ganarse la vida y encontrar un sentido para ella.

El cuerpo de Ivonne reta el lugar que podría dársele si se considerara (dis)

capacitada, las actividades laborales que realiza ponen en cuestión su ser mujer, su competencia como mujer técnica y además con un funcionamiento distinto por las contracturas que en ocasiones presenta. Es así como en su trabajo, Ivonne demuestra sus saberes técnicos, ahí no tiene funcionamiento diferente, ahí es una técnica eficiente. Al respecto Le Breton (2018) enfatiza en el movimiento constante en la construcción de los cuerpos, por lo tanto, también de los cuerpos con funcionalidad diversa:

El orden social se infiltra por todos los poros de las acciones humanas y termina por convertirse en fuerza de ley por lo que este proceso nunca puede darse por completado. La expresión corporal es socialmente adaptable, incluso si el individuo vive con un estilo personal. Los demás individuos le ayudan a delimitar los contornos de un universo propio y a dar al cuerpo el relieve social que éste necesita, ofreciéndole de este modo la oportunidad de construirse a sí mismo como actor de pleno derecho en el colectivo al que pertenece (Le Breton, 2018, pp 66-67)

## Conclusiones

Ivonne como mujer joven, estudiante, ahora compañera de vida y trabajadora, vive en su experiencia personal, el entretrejo de desigualdades múltiples relacionadas a su condición femenina joven con funcionalidad diferente y un conjunto de situaciones precarias sociales y económicas. El temor a la soledad y a *no poder*, se oculta tras un carácter fuerte, sin embargo, esta fortaleza también ha irradiado su ámbito laboral. La lucha que establece a través del enojo, le ha permitido abrirse paso -a su manera- entre una maleza estructural muy densa de opresión y desigualdades.

En el caso de Ivonne, la concepción funcionalidad diversa, se encarna en las estrategias construidas para ganarse la vida, en una actitud proactiva y como sus tutoras lo comentaron, con mucha fortaleza y seguridad. La acción de Ivonne sobre su entorno incluye una forma de trabajo responsable y funcional dentro de la especialidad técnica, su performance técnico engloba conocimiento académico y experiencia que se materializa en el trabajo técnico. La independencia relativa que ha establecido con su familia nuclear y el establecimiento de límites que es capaz de sostener tanto en su trabajo como en su relación de pareja, contribuyen en esta afirmación, queda pendiente la huella del temor al error y la duda sobre la maternidad, cuestiones que aún están rondando la vida de Ivonne, y que permiten mirar la incertidumbre construida sobre un cuerpo diverso y los mandatos patriarcales sobre la maternidad deseable.

La escuela ha contribuido en la formación de Ivonne en diversos momentos y ángulos, es de rescatar el papel de la mediación y la colectividad docentes que fueron capaces de mirar al *jilotito* y desdibujar la mirada de poca capacidad o incompetencia con que el entorno oprime a la joven. La tensión entre la dependencia

y la independencia es parte de la formación y crecimiento de Ivonne, encierra la lucha por ser y valerse por sí misma; en el camino, las decisiones han tenido consecuencias que ella ha enfrentado no sin dificultades múltiples.

La metáfora del *jilotito* permite explorar la potencia de la colectividad en el cuidado de las personas, tal como las investigadoras feministas aportan con sus estudios sobre las colectividades mayas en conflictos militares (Cuevas, 2013). El cuidado como actividad colectiva, conserva la vida y las condiciones que apoyan su existencia.

La escuela como institución (re)produce también la construcción de la integridad obligatoria, instruye para fortalecer ciertos cuerpos y ciertas habilidades, pero en el proceso de construcción corporal y subjetiva, el límite de lo normal-anormal no es definitivo. Las prácticas muestran sesgos, habilidades diversas, otras formas de apropiación de saberes. De acuerdo con Fernández (2016) la experiencia de opresión en el cuerpo puede proporcionarnos fuentes enriquecedoras que recuperen otras formas de conocer. La escuela permite experiencias que en otros lugares no serían posibles, se tiene una deuda social que las políticas públicas deben retomar.

La teoría CRIP (McRuer, 2013) que cuestiona los lugares establecidos para los cuerpos, contribuye en la explicación de la performatividad del cuerpo distinto y en el cuestionamiento de la naturalización de las funciones del cuerpo con integridad obligatoria. Por otra parte, aporta en el planteamiento sobre la feminización de la funcionalidad diferente, sobre la mirada de las personas con funcionalidad diversa como el *otro*. Siendo el cuerpo que no cumple con la funcionalidad productiva normal obligatoria, es un cuerpo que en la jerarquía social es inferior (raro/queer-tullido/crip). Ivonne muestra en su cotidianeidad que la normalidad obligatoria tiene otros matices.

Es posible afirmar que la funcionalidad diversa se construye a través de la historia de la corporalidad y la producción, que conlleva fuertes desigualdades que oprimen las oportunidades de las personas en esta condición y que la naturalización ha buscado encapsular a este sector de la población que no encaja en la perspectiva de hiperproducción capitalista.

Es inaplazable la intervención de políticas públicas que tengan como meta el cuidado digno que busque la independencia y reconozca la diversidad como una forma de vida posible sin excluir ni discriminar.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. CINVESTAV IPN. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores CONACyT. Profesora investigadora Titular C Tiempo completo. Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N° 7 IPN. [sochoaay@ipn.mx](mailto:sochoaay@ipn.mx)

<sup>2</sup> Agrego los paréntesis a la palabra (dis)capacidad, para cuestionar el origen incapacitante del uso de la misma. Emplearé el término funcionalidad diversa para referirme a esta condición.

<sup>3</sup>La discapacidad en México, datos del censo 2020. Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI.

<sup>4</sup> Información tomada del portal del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL, con los datos del año 2018 en el apartado dedicado al programa de atención a personas con discapacidad.

## Referencias bibliográficas

Abberley, P. (2008) El concepto de opresión y desarrollo de una teoría social de discapacidad. En Len Barton, (Comp.) Superar las barreras de la discapacidad. (pp. 46-50). Madrid España. Ed. Morata.

Ahmed, S. (2014) Política social de las emociones. México. PUEG UNAM.

Aldana, G. F. y García, L. (2015) La metáfora del jilotito: inclusión social de alumnos con "discapacidad" Cap. 16. En Silvia Aquino, Verónica García, Jesús Izquierdo y Ramón Pedro (Coord.) Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas. (pp. 313-334) México, Ed. Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.

Arfuch, L. (2018) La vida narrada, memoria, subjetividad y política. Córdoba Argentina. Editorial Universitaria Villa María.

Arnau Ripollés (2016) Teoría CRIP: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y re-significación. Revista pasajes. Publicación semestral. 1(2), pp. 48-65.

CONEVAL Programa de atención a personas con discapacidad. Disponible en: [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE\\_pobreza\\_2018.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.aspx)

Cuevas, P. (2013) Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En: Walsh C.(Ed.) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I (pp. 69-103) Quito: Abya Yala.

De Diego, E. (2011) No soy yo: Autobiografía, performance y los nuevos espectadores. Madrid, España. Ed. Siruela.

Díaz, E. (2009) Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. Universidad Complutense de Madrid. España. Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 3 (2), pp. 85-99. Disponible en <http://www.intersticios.es>

Fernández, D. (2016) Teoría Queer y Teoría Crip. Reflexiones teóricas en relación con el ámbito educativo. En: Rodríguez W., D'Antoni M. y González V.(Eds.) Vygotski: su legado en la investigación en América Latina. (pp. 77-92) 11 ed. INIE Universidad de Costa Rica. ISBN 978-9968-527-38-5

Fernández, D. (2019). Intensification strategies of primary teachers discourse about sexual and functional diversity. Actualidades Investigativas en Educación, 19(1), pp.753-785. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35580>

García, L. (2015) Patologización de la infancia y sentido de comunidad: miradas, rupturas e intersticios sobre la discapacidad intelectual en un pueblo originario de la Ciudad de México. (Tesis de Doctorado en Investigaciones Educativas) Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV. México. Recuperada de <https://cinvestav365-my.sharepoint.com/>

personal/publidie\_cinvestav\_mx/Documents/DoctoradoTesis\_titulados/2015Garci%CC%81aGo%CC%81mezLilianaDoctoradoTesis.pdf

Grosvenor, I. D. (2016) Engaging with school cultures through Montage. *Encounters in Theory and History of Education*. Vol. 17(2), pp. 2-26. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.15572/ENCO2016.01>

Hanna, W. y Rogovsky, B. (2008) Mujeres con discapacidad, la suma de dos obstáculos. En Len Barton (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. (pp. 51-67) Madrid España. Ed. Morata.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México. INEGI. La discapacidad en México. Datos obtenidos de la primera presentación del censo 2020. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825090203.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf)

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. México. Siglo XXI.

Le Breton David (2018) *Sociología del cuerpo*. Francia. Ediciones Siruela. ISBN 978-84-17624-06-4. Recuperado de: [https://books.google.es/books?id=1uODwAAQBAJ&printsec=copyright&hl=es&source=gbs\\_pub\\_info\\_r#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=1uODwAAQBAJ&printsec=copyright&hl=es&source=gbs_pub_info_r#v=onepage&q&f=false)

Madeo, A.; Manarin, F.; Moretti y Saucedo J. (2013). La discapacidad, entre la ciudadanía y la descuidadización. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-038/213>

Mc Ruer, R. (2013) *Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence*. En Davis, L. (Comp.) *The Disability Studies Reader* (pp. 369-380) Fourth Edition New York USA Ed. Routledge.

Oberti, A. (2013) Las mujeres en la política revolucionaria.: El caso del PRT-ERP en la Argentina de los años 70. *INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 10(1) pp. 6-36 ISSN-e 1807-1384 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175591>



## **Narrativas corporales en tres actos: Danzar, contar e investigar con el cuerpo**

### **Corporeal narratives in three acts: Dancing, telling and doing research with the body**

Rosa Castillo<sup>1</sup>

#### **Resumen**

El presente artículo se despliega coreográficamente en tres actos. En el primero expongo desde mi propio relato (auto)biográfico mis incipientes pasos en la danza y el ámbito educativo, éste tiene como propósito reflejar las principales razones que me (con)mueven e invitan a incursionar en la narrativa como recurso potente. El segundo acto propone retomar las narrativas con el fin de transmutar hacia experiencias corporales y danzadas como formas (otras) de contar/narrar y vincularse con el mundo a través del cuerpo. Finalmente, el tercer acto asume una perspectiva decolonial a partir de las posibilidades que generan las artes performativas y la danza como instrumentos investigativos situados.

**Palabras clave:** (auto)biográfico; narrativas; danza; decolonial; performativas.

#### **Abstract**

The present article unfolds in three acts. In the first act, I share my own story, an autobiographical account of my early steps in the dancing and educational fields. The purpose is to mirror the main reasons which touch me and invite me to draw on narrative as a powerful resource. The second act aims at recovering these narratives to transmute them into dancing and corporeal experiences as other ways to tell/

narrate and as a means to connect to the world through our bodies. Finally, the third act assumes a decolonial approach upon the possibilities that performative arts and dance offer as research instruments situated.

**Key words:** (auto)biographical; narratives; dance; decolonial; performative.

Fecha de Recepción: 23/09/2021  
Primera Evaluación: 03/10/2021  
Segunda Evaluación: 13/10/2021  
Fecha de Aceptación: 27/07/2021

*“Y cuando los rojos últimos coronaron el cielo  
de la ciudad absurda, como un halo de sangre,  
sentimos vagamente que éramos de carne”  
Idea Vilariño (1942)*

## **Introducción**

La danza y la educación atraviesan mi vida de forma obstinada. Inicio estas reflexiones a partir de una narrativa centrada en mi infancia y los primeros pasos en la danza utilizando como insumo recuerdos y escenas de mi niñez así como también sus resonancias en el presente. A partir de la experiencia escolar, la danza y la imagen del niño (Badiou, 1998) el primer acto comprende que donde hay una afección brota la posibilidad de investigar. A través de mi (auto)biografía asumo un posicionamiento asociado a los relatos de vida para impulsar posibles formas de contar/narrar experiencias sensibles y de aprendizaje relacionados con la danza y la educación. El segundo acto propone la posibilidad de narrar mediante la danza, la corporalidad y las experiencias performáticas entendidas éstas como potencias artísticas que laten mediante alianzas corporizadas. Dichas prácticas se colocan en el cenital de la escena para dar lugar a narrativas que ponen en valor el vínculo entre el cuerpo y el mundo, el sutil encuentro de la vida carnal y lo sublime, es decir, la potencia creativa de nuestra condición humana. El análisis de las artes performativas como dispositivos valiosos para el ámbito educativo y la investigación se enlaza coreográficamente con la posibilidad de narrar: recordar, retomar y tornar al presente utilizando la corporalidad como motor fundamental. Finalmente el tercer acto expresa un posicionamiento decolonial ofreciendo un análisis sobre la danza, el movimiento y las artes performativas junto con la posibilidad de contar historias y generar acciones situadas corridas del proyecto histórico del capital (Segato, 2018). Narrar por fuera de la palabra nos habilita a (re)imaginar y (re)componer el relato colonizado, poniendo en juego nuestras experiencias, nuestro devenir, nuestra potencia activa (Badiou, 1998) y corporal para trastocar las lógicas mercantiles ligadas a los resultados, la utilidad y los binarismos.

### **Primer acto: La danza: narrativa de un encuentro fortuito entre el patio de mi casa y la cocina de la escuela.**

Mi primer recuerdo es bailando. La escena se desarrolla en el patio de mi casa, una casilla de chapa y madera, el público: plantas y flores al rayo del sol, espectadores imaginarios que sonreían y aplaudían. Durante mi infancia bailar significó la mejor manera de habitar el mundo, al mismo tiempo representó la forma en que comencé a experimentar lo singular y excepcional de la vida. La danza además de ser una práctica cultural complejamente estilizada es sobre todo un estado particular del

cuerpo, una forma específica de cognición (Rosales, 2012), no se trata solo de bailar, sino de experimentar un estado particular de conocimiento. Inmersa en un contexto cargado de faltas y urgencias, bailar representó la primera oportunidad donde pude habilitar(me) un momento de fe, una forma de comprender mi alrededor, una posibilidad de transitar la vida donde lo indecible lograba manifestarse.

Corría el año 1.997, atravesaba segundo grado en una escuela municipal del barrio San Carlos. Mi danza en ese entonces era una danza liberada, se expresaba a partir de las dinámicas musicales o a través de la improvisación. Prefería no entrar al aula, me quedaba bailando en el patio de la escuela donde se imponía un escenario de grandes proporciones, también bailaba en la cocina siendo Nely y Roxana, las auxiliares, mi público estelar. Fue así que una tarde entre palanganas repletas de panes, fetas de queso que sudaban en bandejas de loza, jarras plásticas con vainillín y el olor a aserrín característico de la escuela, mi escenario se montó entre mesas, sillas, olores, gritos y una merienda a medio hacer. En aquella cocina sonaba la radio al son de una pava enorme que siempre estaba hirviendo, entonces dejando a las flores y las plantas del patio de mi casa en una pausa secreta, Nely y Roxana aplaudieron mientras yo desplegaba una infinidad de movimientos y gestos cargados de ímpetu. Era una danza donde yo misma (me) hacía danza, los movimientos se desarrollaban en un continuo vibrar donde el lenguaje agotaba su preeminencia.

Sigo rememorando esta escena como una de las más importantes de mi vida, porque a sabiendas de que el mundo era lo suficientemente difícil para mí, en esos momentos sentía una dicha inexplicable, una fascinación colmada de extrañeza, una experiencia de plenitud difícil de reemplazar. Desde ese entonces, comencé a comprender que cuando se danza no se trata de querer danzar sino de necesitar hacerlo (Rosales, 2012), en aquellos primeros pasos yo sentía la danza como un vector, una corriente intensa que me movilizaba a compartirla. En esos instantes danzados no había lugar para la falta ni la carencia, todo estaba dado y se presentaba de un modo afable a partir de una danza disponible, liberada, que me conectaba con un impulso gozoso: lo sensible de la (mi) vida, donde no hacía falta nada.

Sin embargo, estar bailando en la cocina de la escuela significaba no estar en otros lugares, por eso mismo una tarde mi señorita de segundo grado conversó con mi mamá. Lejos del reto o el llamado de atención Mariel esbozó las palabras que trastocaron mi destino: "Rosita es bailarina, tiene que llevarla a danza". Frente a las dificultades económicas que atravesaba mi familia varias docentes se propusieron tender redes, una de ellas fue la que luego sería mi señorita de tercer grado, Claudia. A los pocos días recibí de regalo una mochila con todo lo necesario para comenzar a estudiar: malla, medias, redecilla, pero también confianza, aliento y la maravillosa convicción de pensar que era posible.

Hoy reflexiono sobre el accionar de mis maestras, su gran capacidad para observar

y empatizar. Creo que (in)concientemente fueron esas mujeres quienes me inspiraron a elegir el camino de la educación como proyecto de vida. A mis siete años Mariel y Claudia me entregaron una mochila donde supieron reunir la danza y la educación sin sospechar que esencialmente era un regalo-oportunidad, un obsequio sensible materializado en una mochila. Más tarde, fueron esas mismas docentes las que impulsaron mi ingreso a la Escuela Municipal de Danzas dándome la posibilidad de seguir aprendiendo.

Recordar estas escenas de la escuela primaria y mis inicios como bailarina me conducen a reflexionar sobre una cierta conexión fortuita entre el patio de mi infancia y la escuela primaria. Digo fortuita por lo inesperada, asombrosa, accidental, porque así lo he transitado: un encuentro imprevisto de dos ámbitos que hasta ese momento no se reconocían. Esos escenarios colisionan en mi (auto)biografía, se funden en mi ser-en-el-mundo (Csordas, 2010) y habilitan una dimensión práctica donde el cuerpo encarnado es el protagonista de mi historia a modo de presencia viva (Cvejic, 2019). Como una expresión inagotable, un cultivo de los gestos (Haudricourt, 2019) el cuerpo en la danza me invitó desde pequeña a explorar la potente reciprocidad de mí misma con el mundo, me arrojó a posibilidades inciertas recordándome constantemente que somos cuerpo, cuerpo con otros, cuerpos colectivos y que sin esas presencias que me dio la vida, nada hubiese sido posible.

### **Segundo acto: Cuerpo que (es) danza. Narrativas corporales ligadas al mundo.**

Recupero mi narrativa (auto)biográfica a modo de disparador con el propósito de expresar aquello que me alienta a seguir entramando los cuerpos, la danza y la investigación. Utilizar el relato de mi experiencia en la escuela primaria en relación a la danza hace anclaje en un tipo de abordaje que habilita otras formas de contar/narrar. Mi interés se deposita en una narrativa que pueda poner el cuerpo como instrumento de conocimiento y en una posibilidad performativa para conocer/investigar opuesta al proyecto histórico de las cosas (Segato, 2018) moderno-colonial.

La utilización de los relatos autobiográficos entendidos como escenas de la vida narrada resultan insumos vigorosos para la recuperación y reconstrucción de lo transitado en pos de la construcción de nuevos conocimientos sensibles. Pioneros en la corriente de indagación educativa, Connelly y Clandinin (2005) entienden a las narrativas como el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, al mismo tiempo a partir de la idea acerca de la reconstrucción para la formación docente asumen a las narrativas como una forma de repensar y reconstruir el pasado, poniendo a los narradores como los compositores de su propia vida y experiencia. En este sentido los aportes de Daniel Suarez y Paula Davila sobre la documentación narrativa destacan la sabiduría práctica de la misma estimulándonos a generar aperturas que invitan a una indagación de las trayectorias a partir de

herramientas estético-artísticas por fuera de la palabra escrita abriendo la posibilidad de recordar coreo-políticamente. Hablamos entonces de una herramienta sensible al carácter polifónico del discurso narrativo (Bolívar, 2012) que al igual que la danza o las artes plásticas, tensiona el problema de la captación de sus objetos, la búsqueda de una certeza o la credibilidad tornados problemáticos en este sentido ciertos criterios estables (Bolívar, 2012). Es por esto, que abordar las narrativas como relatos autobiográficos donde la corporalidad es también la materia, la forma y el acto nos desafía a explorar una historia donde el cuerpo es actuante, intérprete y espacio de experiencias disidentes.

A partir de una perspectiva ecosomática (Bardet, 2019) donde el cuerpo se manifiesta relacionadamente con el medio ambiente recurrir a una búsqueda artística/danzada puede vivenciarse como una invitación a incurrir en terrenos/ecosistemas pujantes e inciertos. Partiendo de la premisa de que la condición humana es sustancialmente corporal y que el ser humano toma conciencia del mundo a través del cuerpo y su sentir (Le Breton, 2010) encauzarse hacia una narrativa corporal puede capturar saberes potentes cargados de sentido sobre las trayectorias vividas a partir de los sentires/saberes en marcha. Como seres humanos corpóreos en relación, es decir, seres ex-céntricos (de la Vega Wood, 2008) podemos proporcionar(nos) conocimientos no sólo desde el terreno de lo consciente sino también sobre aquello en lo cual no recaemos: lo oscuro, lo reprimido, lo olvidado, lo negado.

A partir de lo expuesto sobre las narrativas y la posibilidad de desplegar un modo de contar danzado/movilizado, es preciso distinguir el lugar del cuerpo no como una herramienta u objeto que es útil para pensar sino como un sujeto que es imprescindible para ser (Csordas, 2010). De esta manera, tomando el paradigma del *embodiment*, es decir, el enfoque metodológico que pone como piedra angular al cuerpo vivido (Csordas, 2010), la posibilidad de incursionar en narrativas corporales encarnadas en cuerpos danzantes (Bardet, 2017) se ofrece como una posibilidad donde el cuerpo asume un rol por fuera de la objetivación y se brinda para el aprendizaje.

Reflexionamos entonces sobre las posibilidades que ofrece el cuerpo en la investigación, el aprendizaje, las narrativas y los eventos cotidianos tomando algunos aportes de la obra de Merleau-Ponty en relación a dos aspectos fundamentales: la constitución de objetos perceptuales y la comunicación del cuerpo con el mundo a partir de la experiencia de la carne como principio encarnado (Citro, 2009) o tejido del mundo (Merleau-Ponty, 1964). Estos dos abordajes se despliegan a partir del análisis que realiza Merleau-Ponty (1964) sobre la figura del pintor. En él reflexiona sobre la relación del cuerpo y el mundo donde el artista “prestando su cuerpo al mundo cambia el mundo en la pintura” (p. 15). Bajo esta línea donde el cuerpo es vidente, visible, tangible y sensible para sí mismo se conforma la experiencia pre objetiva donde el cuerpo y mundo se vinculan a través de la carne (Citro, 2009). Lejos de

concebirse a partir de la confrontación, el cuerpo es el único medio que tenemos los seres humanos para tornarnos hacia el mundo. Es por eso que abrirnos a relatos no verbales, danzados o expresados podría significar la recuperación erótica de todo aquello que nos (con)mueve y al mismo tiempo nos convocaría a problematizar sobre nuestro acontecer en el presente (Hang y Muñoz, 2019). En suma, es a partir de esta experiencia pre objetiva donde la percepción es entendida como una complicación entre los seres humanos y las cosas, así como también es la experiencia de la carne aquella que como sintiente sensible (Citro, 2009) no puede desvincularse de su intimidad con el mundo. Concebimos de esta manera el cuerpo-mundo como unidad fundida capaz de recuperar, resignificar, imaginar, preservar y crear mundos posibles a partir de resonancias y vestigios de lo que hemos/estamos transitado. Esta postura fenomenológica de Merleau-Ponty sobre el ser-en-el-mundo potencia un posicionamiento en el cual no hay manera de concebir el cuerpo disociado del mundo, por ende, el cuerpo es asumido como aquello que habita y media, no como un objeto a investigar (Citro, 2009).

De la misma forma que el proceso (auto)biográfico es entendido como una práctica creativa que estudia la forma en que experimentamos el mundo, en la danza es el propio cuerpo el que puede expresarnos cosas sobre el mundo. El cuerpo en estado de danza (Rosales, 2012) al igual que las artes visuales, escénicas y performativas ofrece posibilidades de agencia y reflexión, de movilización de la memoria encarnada (Citro y Rodríguez, 2020) y de proyección creativa de horizontes posibles a partir de lo inherente del cuerpo.

### **Tercer acto: Danzar/narrar. Artes performativas como posición decolonial**

Como hemos estado sentipensando, la danza al igual que otras artes escénicas y artísticas puede ser considerada como una herramienta reflexiva y afectante para poder construir conocimientos y movilizar saberes encarnados (Citro, 2020). A partir de estos posicionamientos es posible poner en convergencia distintas expresiones artísticas como el movimiento, la escultura, la escenografía y la pintura como parte de una investigación performativa que nos habilita articular todo lo que los cuerpos son capaces de hacer. De esta forma, las narrativas pueden ser abordadas no sólo con palabras, sino que pueden mutar hacia formas de contar no verbales.

Colocando en el proscenio de la escena a la danza podemos asumir que epistemológicamente ésta se encuentra ligada a los conceptos filosóficos de mayor tenor: la ética, la libertad y el sentido primordial de la existencia (Rosales, 2012). Así mismo, las artes visuales poseen la fuerza de construir una narrativa crítica capaz de desmontar las distintas formas de colonialismo (Cusicanqui, 2010). Lejos de posicionarnos bajo el paradigma del proyecto histórico de las cosas (Segato, 2018) que priorizó lo textual en detrimento de las culturas visuales, podemos

considerar las artes visuales y escénicas como posibles vectores de búsqueda performativa autobiográfica que se desplazan de las lógicas mercantiles basadas en el extractivismo y la explotación del cuerpo (Bardet, 2019).

Reflexionar sobre la danza y las artes visuales como herramientas sensibles que permiten vislumbrar formas (otras) de conocer y recordar nos enfrenta a los problemas ontológicos y epistemológicos propios de la corporalidad. Los dualismos pertenecientes a paradigmas racionalistas y positivistas construyeron una idea de cuerpo aislada, separada del ser, vinculada a lo material y opuesta a la mente. En esta construcción el dualismo cartesiano incorporó otras dicotomías a modo de pares opuestos como lo son cultura/naturaleza, negro/blanco, hombre/mujer, sexo/género, práctica/teoría etc. Los cuerpos como receptáculos de poderes, capacidades y resistencias (Federici, 2016) han sido asumidos según la época como máquinas, conjunto de órganos, figura del pecado, de bestialidad, sitio de control o terreno de explotación. De igual modo, podemos agregar que en la actualidad los modelos para la corporalidad se estarían aproximando a una desmaterialización vinculada a las computadoras y el código genético (Federici, 2016). La cuestión del cuerpo entonces, implica indefectiblemente una dimensión política que pone en juego y nos propone reflexionar sobre los complejos procesos moderno-coloniales especialmente en nuestros territorios sudamericanos. Los discursos dominantes, por su parte, continúan generando categorías y divisiones de las cuales muchas perviven en la actualidad en tanto el cuerpo, la danza y las artes en general suelen ser consideradas actividades del ámbito del hobby, estilos o la tendencia, mientras que otras disciplinas investigativas continúan teniendo mayor preponderancia a la hora de habitar la escena académica.

Retomando la posibilidad de crear narrativas corporales para conocer, investigar y conservar saberes, asumir construcciones/obras/eventos transdisciplinarios, combinados, híbridos, que fusionen las artes escénicas y visuales de modo performativo se ofrece como una propuesta antagónica a una pedagogía de la crueldad (Segato, 2018) donde el cuerpo se concibe como territorio de conquista, apropiación, obediencia o utilidad. Proponer a las artes performativas, vivas o de acción deja en evidencia el carácter de las mismas, aquel que posibilita hacer cuerpos en una experiencia sensible y susceptible a la potencia del acontecimiento (Hang y Muñoz, 2019). Como refiere Fabiao (2011) este tipo de experiencias artísticas representan a su vez el elogio de lo precario debido a que desestabilizan las convenciones tradicionales y rechazan la idea de valor capitalista. De acuerdo a lo mencionado, Le Breton (2010) alude que la danza representa en cierta forma una celebración del mundo encarnando el precio de las cosas sin precio, trayéndonos de este modo el recuerdo de que somos *Homo ludens* antes que *Homo faber*.

Para finalizar, la posibilidad de encontrar en una misma oportunidad la experiencia del saber y de la vida puede generar espacios de contacto que restauren la presencia

de la corporalidad en la escena académica como prácticas de re-existencia (Castro, 2019). En palabras de Le Breton (2010) aproximarnos a la corporalidad como inteligencia del mundo, a modo de teoría viva, puede hacernos (re)caer en lo (con) movedor del evento performativo, donde no interesa la interpretación o el sentido de lo que hacemos sino más bien la vivencia propia de la experiencia compartida (Fischer-Lichte, 2008).

### Notas:

<sup>1</sup>Profesora de danza clásica (Escuela Municipal de danzas Norma Fontenla). Profesora de nivel primario (ISFD n° 19). Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMdP). Integrante del Grupo de Investigación GIESE Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: castillorosaff@gmail.com

### Referencias bibliográficas

- Badiou, A. (2009). *Pequeño manual de inestética*, Buenos Aires: Prometeo.
- Bardet, M. (2020). *Hacer mundos con gestos*. El cultivo de los gestos. Entre plantas, animales y humanos. André Haudricourt. Buenos Aires: Ed. Cactus, pp. 81-111.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En: Passeggi, M.C; Abrahao, Maria Helena M.B. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* – T. II Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, pp. 79-109
- Castro, J., Ciodaro, M. Y Duran-Salvadó, N. (2019). *Prácticas de re-existencia: pedagogías corporales en la docencia universitaria*. Revista mexicana de investigación educativa, 24 (80), 223-245.
- Citro, S. (2010) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Biblos. 351 pp.
- Csordas, T. (2010) Modos somáticos de atención. *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Editorial Biblos, Buenos Aires (2011), pp. 83-104
- Cvejic, B. (2013). *Lecturas sobre danza y coreografía*. Aprender haciendo y hacer aprendiendo cómo aprender. Coreografía contemporánea en Europa: ¿cuándo fue que la teoría dio paso a la auto-organización? Madrid. Artea.
- Clandinin, J. Y Connelly, M. (2015). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En: Larrosa, J. El arte de la conversación. ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL.
- de la Vega, D. (2011). *Hombre, ser ex-céntrico*. Merleau-Ponty: un giro antropológico

para refundar la libertad. *En-claves del pensamiento*: 87-109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v5n9/v5n9a6.pdf>

Fabiao, E. (2019). Performance y precariedad. En Hang, B. y Muñoz, A. (coords.), *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas* (pp. 25-49). Buenos Aires. Caja Negra Editora.

Federici, S. (2016). "*En Alabanza del Cuerpo Danzante*". Brujería Salvaje. Recuperado de <http://brujeriasalvaje.blogspot.com.ar/2017/06/enalabanza-del-cuerpo-danzante-por.html>

Fischer-Litche, E. (2008) *The transformative power of performance*. Londres. Routledge.

Hang, B. Y Muñoz, A. (Comp.). (2019). *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas*. Caja Negra.

Haudricourt, A. (2019). *El cultivo de los gestos*. Cactus.

LE Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Metales pesados.

Merleau-Ponty, M.. (2002). *El mundo de la percepción*. Buenos Aires: FCE.

Merleau-Ponty, M. (1977). *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Paidós

Segato, R. (2018) *Contra pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires. Prometeo

Suarez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*. Salvador, UNEB, v. 01, n. 03, 480-497.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descoloniales*. Buenos Aires: Tinta y Limón/Retazos.

Rosales, E. (2012). *Epistemología del cuerpo en estado de danza*. México. Edición Revista DCO Danza, Cuerpo, Obsesión.

## Performance-Investigación: No tenemos balas, tenemos cuerpxs

Ximena Magali Villarreal (Magui Monroe)<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo-ensayo emerge a partir de la performance-investigación: No tenemos balas, tenemos cuerpxs<sup>2</sup>. La misma se inscribe como parte de un devenir de investigación-cre(acción), donde conversan recursivamente la investigación narrativa, la (auto)biografía y la performatividad. En medio de un contexto signado por la pandemia de coronavirus, se hace presente la necesidad de ocupar el espacio público a través de una intervención eminentemente política-artística-(des) educativa. Este trabajo apunta, por un lado, a poner en tensión y cuestionamiento las prácticas sociales discursivas y autoritarias, donde opera la mirada heteronormativa y patriarcal que determina quiénes pueden ocupar dicho espacio y de qué manera. Por el otro, pretende rescatar los residuos de las experiencias corporales, afectivas y afectantes de quienes realizamos la intervención, apelando al potencial poético tanto de las corporalidades sensibles y en movimiento, como al de la conversación. Se trata de una investigación en desarrollo, adherida a las metodologías (post) cualitativas que autorizan al arte como una forma legítima de conoci(cierto). Los registros fotográficos, audiovisuales y discursivos de lxs participantes suponen otra manera de componer nuestros con-textos, otorgando valor a lxs cuerpxs y sentipensares como movimientos ocupados en inaugurar prácticas culturales más sensibles en los territorios de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** performance-investigación; cuerpxs; espacio público; conversación.

**Abstract**

This article-essay emerges from a performance-research: We don't have bullets, we have bodies. It is inscribed as part of a becoming of research, where narrative research, (auto)biography and performativity converse recursively. In the midst of a context marked by the coronavirus pandemic, the need to occupy the public space becomes present, through an eminently political-artistic-(de)educational intervention. This work aims, on the one hand, to put in tension and question the discursive and authoritarian social practices, where the heteronormative and patriarchal gaze that determines who can occupy that space and in what way operates. On the other hand, it aims to rescue the residues of the bodily and affecting experiences of those of us who carry out the intervention, appealing to the poetic potential of both sensitive and moving bodies. This is a research in development, adhering to (post)qualitative methodologies that authorize art as a legitimate form of knowledge. The photographic, audio-visual and discursive records of the participants suppose another way of composing our contexts, giving value to the bodies and feelings as movements engaged in inaugurating more sensitive cultural practices in the territories of teaching and learning.

**Keywords:** performance; research; bodies; public space; conversation.

Fecha de Recepción: 04/08/2021 Primera Evaluación: 05/10/2021 Segunda Evaluación: 22/10/2021 Fecha de Aceptación: 24/10/2021
---

## Introducción

Este artículo reúne tres movimientos recursivos, emergentes de un proceso de investigación-cre(acción) inacabado y en proceso de devenir (Barahona, 2016). El primero expone algunos de los sentipensares que me atraviesan en este contexto coyuntural provocado por la pandemia de coronavirus, no solo de modo personal sino como parte de un entramado social-visual-confuso y de las incomodidades que de allí se desprenden, como posibilidad de trans-mutación. El segundo se entrama con la performance: no tenemos balas, tenemos cuerpxs, pretendiendo poner en tensión lo que implica ocupar el espacio público a través de una intervención artística, como gesto micropolítico (Rolnik, 2019) ocupado en cuestionar tanto la mirada colectiva, que autoriza quién puede ocupar dicho espacio y de qué manera, como el statu quo académico de las instituciones en general y de las artísticas en particular, las cuales bajo su lógica dominante instauran qué es o no es arte. El último movimiento presenta los residuos de la experiencia como narrativas-citas autorizadas desde la belleza y el vínculo.

Valiéndome de la investigación (post)cualitativa, presento este ensayo como una escritura(acción)-performativa, gestado desde la urgencia de irrumpir un escenario signado por la violencia onto-epistémica, fundamentalista y objetiva, que deslegitima formas otras de conoci(cierto). Se trata entonces de emprender un viaje posible hacia la gestación de un nuevo organismo consciente en el campo de la imaginación pedagógica, a partir de una conversación entre la investigación narrativa, la (auto) biografía y la performatividad (Ramallo y Porta, 2021). Rescatar los residuos de las experiencias vividas como prácticas sociales y culturales que se inscriben en lxs cuerpxs (Crego, Ramallo y Yedaide, 2021) supone una manera de componer nuestros con-textos, ocupados en inaugurar posibilidades éticas-políticas-estéticas más amables en los territorios de enseñanza y aprendizaje, permitiendo co-construir una nostredad basada en la honestidad (Wayar, 2018).

En esta serie de movimientos que se expanden, coqueteando con metodologías afectivas y afectantes, me entrego a la invitación de Haraway (2019) sostenida en la necesidad de generar parentescos raros en un presente denso, desde una Simpoiesis capaz de narrar y narrarnos desde la erótica más que desde el rigor (Ramallo, 2019). Esto significa des-componer las disciplinas, dando lugar a un saber desde abajo (Halberstam, 2011), encarnando así una “subversión epistémica” que autorice una metodología eminentemente artística (Ramallo y Porta, 2020) donde se legitime que el conoci(cierto) deriva de la experiencia y el arte es una forma genuina (Eisner en Hernández Hernández, 2008) de construirlo, ejercerlo y compartirlo en el centro del campo académico y sus márgenes, dentro de las aulas y fuera de ellas, y con los riesgos que implica ocupar los espacios públicos.

## Un contexto podrido. Un devenir en con-textos visuales: Imágenes de lo (im) posible

Estamos de cara a un contexto que huele mal, podredumbre de ausencias,

silencios y desidia. El sistema colapsa en la trama semiótica de su normal basura, insistiendo en enfermarnos, porque el hambre de poder se impone más erguido que el hambre de belleza (Estifigue, 2020). En medio de esta afirmación visceral, resuenan en mí las inscripciones de los carteles que dicen, en letras de colores que se disuelven y vuelven a aparecer una atrás de otra, “tapate la boca” “quédate en casa”. La pandemia dislocó los tiempos, los horarios, las con-vivencias y con ellas las subjetividades. Puso en relieve las profundas desigualdades entre cómo y quiénes pueden tomar medidas preventivas ante el “enemigo invisible”, dejando al descubierto los privilegios tanto materiales como simbólicos. Me encuentro irritada, abrumada por el eco de las voces de tantos textos y discursos que se imponen legítimamente sobre las voces de lxs sujetxs silenciadx y excluídx, sobre los espacios, cuerpax y texturas, emociones y sudores, fragmentando en partículas las subjetividades a partir del ejercicio del poder colonial-capitalista (Barone Zallocco, 2020) que se expande y perpetúa como ondas radioactivas, lejanas pero potentes y constantes, en los intersticios de una “Historia”, ahora contagiada por una epidemia-crisis mundial.

Este tiempo de confinamiento asfixiante(mente-virtual) nos ubica como prosumidorxs de imágenes y escrituras del “yo”, necesarias para configurar nuestras existencias no sólo para sentirnos acompañadx en el distanciamiento social, sino para mostrar “aquí estoy”, “esto soy”, como representaciones de un signo que verifica las subjetividades que deseamos visibilizar y viralizar. Esto colaboró a diluir los límites entre lo público y lo privado, invitándonos a exhibir nuestros espacios más íntimos (Barone Zallocco, 2020). Reconocer esto significa percibirnos como sujetxs sujetadx a la fascinación en la producción y consumo de imágenes e imaginarios, donde las subjetividades recluidas encuentran un refugio frente a las pantallas que permiten organizar un discurso visual de lo social y social de lo visual, siempre en beneficio de los poderes hegemónicos. Pero para muchxs de nosotrxs, la “presencia virtual” de ningún modo sutura las heridas de la ausencia física. Lxs cuerpax/mi cuerpo excedió los límites de la incomodidad. Las diferencias, disidencias y pérdidas necesitan estallar. El despertar sediento de una adrenalina que corre, baila, suda, agita, cría, llora, tiene marcas, devuelve el ciclo, necesita celebrar la *irrucción* mal-educada (flores, 2013)<sup>3</sup>, capaz de parir escrituras en diversos lenguajes que permitan rescatar las corporalidades sensibles y en movimiento, dando lugar a la percepción de resistirnos, (re)conocernos y (re)sentirnos. Crear, jugar, sentir frío, incluso revivir riesgos que creía/mos haber amansado se vuelve urgente en el encierro de nuestras habitaciones, lejos de la vida (Despentes, 2018), cuando lo que pasa afuera pone en escena un circo grotesco de injusticias.

La pandemia abre disputas, incita a una descarnada rebeldía para no dar lugar a su triunfo cultural de bloquear la imaginación de otros horizontes, nublados por el temor al fin de la humanidad más que al de la desigualdad (Ramallo y Porta, 2021). Sin embargo, la actual amenaza de “contagio” se presenta también como una posibilidad de abrazar las heridas que toda incomodidad conlleva, celebrarlas y trans-mutarlas, agenciadas a otras incomodidades, a otrxs cuerpax que se

manifiestan vitalmente en el arte, en los roles sociales compartidos, en las vivencias co-construidas y las luchas colectivas, en la experiencia de pertenencia y devenir académico (Barahona, 2016) que permite los zigzagueos (Braidotti en Yedaide, 2020) entre lo que deseamos decir y lo políticamente correcto, autorizado y autorizante. Por ello, estas líneas pretenden rescatar una experiencia que se gesta en la academia, pero que se expande y contrae en concatenaciones (Berardi, 2017) que hibridan un pasado, presente y futuro en des-composición, entrecruzada con los horizontes de otrxs, dando lugar a nuevas versiones de un entonces y un allí (Muñoz, 2020).

### **El espacio público como territorio de cre(acción): puentes entre lo personal y lo político**

*Lx cuerpX se vuelve como un puente de cosas,  
una bajada. Estoy acá y así soy.  
No soy una piedra estática. Estoy vivx.*

-Pablo-

Hacer del arte la vida cotidiana, el espacio público soporte de la experiencia y lxs cuerpXs vitalidades activas que re-configuran dicho espacio (Menoyo, 2012), son intenciones siempre latentes en mi genealogía activista, intensa, múltiple en diversos campos, como prácticas claves en la politización de los ámbitos de existencia (flores, 2019). Ocupar el espacio público se vincula estrechamente con la necesidad de un contexto que reclama conjugar el arte con la situación coyuntural del presente, poniendo nuevamente en cuestión las prácticas sociales autoritarias y discursivas donde opera la mirada heteronormativa, patriarcal y privatizante hacia las expresiones artísticas y activismos callejeros (Rosa, 2021). De esta manera, la propuesta del Seminario: Investigación en educación, (auto)biografía y performatividad, de crear un guión para la futura realización de una performance, llamó a las puertas de mi erótica más profunda y hasta entonces algo anestesiada en la (auto)parálisis relacional (Berardi en Barone Zallocco, 2020), desgastada por “los protocolos” que se “viralizan” en todos los espacios, incluso los que antes eran motivo de cierta sublevación. Este impulso se presenta como una excusa para decidir salir a vivenciar la calle como escenario y nuestrxs cuerpXs como territorio de (cre)acción, ocupadxs en cuestionar tanto las formas hegemónicas de mirar, que se inscriben en el “yo” y todxs lxs “yo”, constituyendo invisibilidades y heridas en las subjetividades colectivas (Barone Zallocco y Díaz, 2021), así como el statu quo académico (también de los espacios artísticos), transformados en reductos cuasi-privados, aunque pertenezcan al dominio de “lo público” (Alonso, 2003). Siguiendo las líneas del autor, actuar en la esfera pública deja al descubierto que el arte no es un terreno autónomo de la vida cotidiana, evidenciando las restricciones discursivas,

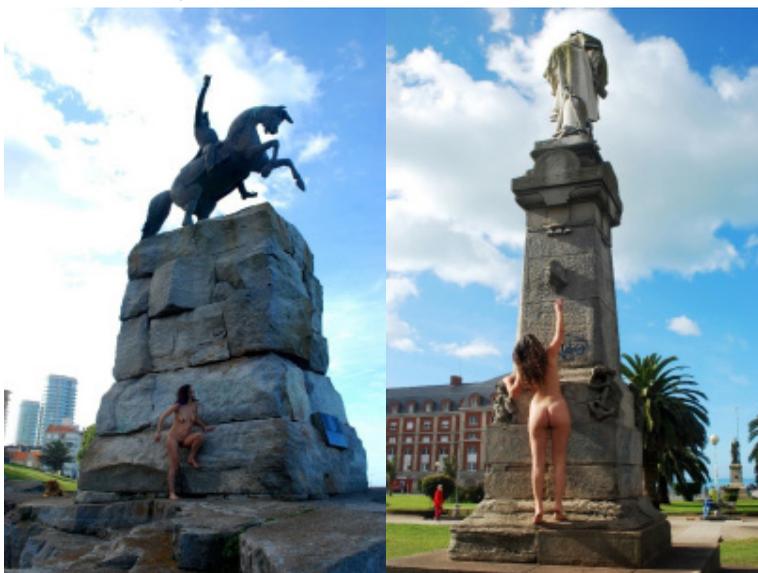
ideológicas-culturales que lo condicionan. El espacio público se presenta como el lugar en el que se disputan sentidos y significados, donde a su vez los mismos se territorializan, condensan y expanden. Volviendo a los enredos provocados por las vanguardias, los mismos no solo ponen en tensión las formas artístico-estéticas institucionalizadas, sino a los críticos e incluso la autoría de las obras como sistema de reproducción de los valores capitalistas. Esto devela que no alcanza con un arte dentro de las instituciones, sino que debe salir a las calles e involucrarse con otras fuerzas sociales comprometidas con un cambio político (Giunta, 2014), democratizando así la participación de todx Otrx sujetx que no responda a las características del “Hombre Ilustrado” (Rosa, 2021).

En este sentido, las prácticas performáticas conjugan el activismo, la manifestación estética, el carácter político y las expresiones sociales, re-configurando las significaciones de lxs cuerpxs, no solo indicando un mundo que está más allá de ellxs mismxs, sino superando sus propios límites, manifestando que “son” cuerpxs que sienten, viven, mueren, importan y además, deciden comenzar a despojarse del imperativo de poder heteronormativo (Butler, 2002) que performatea los sexos, sujetándonos a nuestra materialidad como norma reguladora. Tomar conciencia y hacernos carne de cómo el patriarcado opera sobre las cuerpos de las mujeres y lxs cuerpxs disidentes, se entrelaza simultáneamente con la ocupación del espacio público como lugar de reivindicaciones de las luchas colectivas y como “laboratorio” de experiencias cre(activas) que las potencian (Rosa, 2021).

Situadxs en estos movimientos, la performance-investigación: No tenemos balas, tenemos cuerpxs, significa un acontecimiento ético-político-estético de poder contestatario, efímero pero tenaz, que pretende desestabilizar las lógicas dominantes de una sociedad que siembra normalización, categorías instituidas y estereotipos instituyentes (Barone Zallocco y Díaz, 2021). Despatriarcar-lizar los patrimonios es oponerse y denunciar los símbolos legítimos de “una Historia” construida desde la muerte, el silencio y la opresión. Es un sutil intento por destronar al héroe que continúa narrando y perpetuando, mediante su presencia incuestionable en el escenario urbano, las huellas de los poderes hegemónicos colonial-moderno-capitalista. Irrumpir las postales (de esta triste ciudad), maquilladas para la fachada de los escenarios luminosos que funcionan como recreación, plantea una estetización de la existencia, entendiendo a estas acciones como un medio para manifestar ideas, preguntas, heridas, vacíos y activar memorias latentes en la propia biografía, exponiendo las injusticias y violencias simbólicas y una crisis de los fundamentos (Miroslava Salcido, 2018). Realizar esta performance-investigación y presentar los registros fotográficos, audiovisuales y fragmentos de las narrativas de lxs protagonistas de la acción, en el marco de la propuesta del Seminario brindado en la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FH de la (UNMdP), implica un gesto de acto vital (Taylor en Menoyo, 2002) que apela

decididamente, por un lado, a tensionar los privilegios académicos y del arte, y por el otro, a reivindicar el potencial poético-epistemológico- político que estas prácticas colectivas conllevan, como posibilidad de transformación (Citro, 2018) en el ámbito íntimo y social, visualizando con énfasis que “lo personal es político”.

Por tanto, esta experiencia permitió la posibilidad de encontrarnos en un diálogo genuino entre nosotrxs como protagonistas de la acción, compartiendo la carga eléctrica de lo erótico que de allí se desprende, permitiéndonos alcanzar nuestra fuente más creativa desde la escucha y la sensibilidad. Las narrativas circulares impulsaron no solo una postura “despretensiosa” de interpretar desde una razón teórica superior (Mesquita, 2020), sino propias auto-reflexiones en cuanto a quiénes somos y cómo nos ven/vemos (Barahona, 2016). Entendiendo que la negación, ajenidad y desdén hacia nuestrxs propixs cuerpos revelan estructuras patriarcales enraizadas en los inconscientes (Rolnik, 2019), visibilizar y compartir lxs cuerpos y también las palabras de Marcela, Luisina, Pablo y Agustina, significa reconocer en estas heridas una matriz fértil de ideas que inciten formas otras de ver la existencia y concebir el mundo en el que estamos situadxs, como un camino de empoderamiento siempre en transición.



Luisina: Monumento a la Bandera: Parque San Martín. Marcela: Monumento a Colón: Plaza Colón.

Fotografías: Magui Monroe

*Intervenir las postales de Mar del Plata, esos espacios tan sociables de nuestra ciudad, con la cuerpa desnuda, significó sacarla de lo cotidiano y ponerla en un lugar poético para algunxs, político para otrxs, pero de denuncia para todxs (Luisina).*

*Me parece importante lo que me pasó, incluso como deconstrucción, para ponerme a pensar: ¿y yo por qué tengo miedo? ¿qué miedo tengo yo de que miren? ¿me van a agredir? ¿me van a atacar? ¿por qué lx cuerpx desnudx es más ajenx que estos monumentos? Tal vez no debe ser así y en lugar de sentirme ajena, instaurar la pregunta ¿de dónde viene eso? Me siento en un proceso de apropiación de mi propia cuerpa, y qué extraño tener que apropiarse de lo que ya es de una (Marcela).*

Se trata de incitar una nueva forma de decir que dialogue con lo clandestino (Giunta, 2014), dando lugar a activismos culturales que contagien la investigación social, la creación artística, la docencia, la extensión, los feminismos y las disidencias. Desplazándonos hacia la cre(acción) de teoría a partir de las narraciones vividas y las sabidurías corporales, que pueda alcanzar el campo de la educación en todas sus (de)formaciones en pos de un vocabulario que no carezca de texturas, estrías y olores, apostando a la invención de modos otros de vida (flores, 2019). Entonces, comienzo a celebrar la existencia de cuerpxs que (se) resisten, y las voces clandestinas que brotan con fuerza desde las entrañas de otras historias, colocando preguntas donde antes no las había (Ramallo, 2018) desnudando así la performatividad de la vida, donde se entreteje recursivamente la política que nos gobierna y el deseo impetuoso de habitar otros suelos, para la emergencia de gentes nunca antes pensada (Mesquita, 2020). Por esto, deseo compartir con ustedes los residuos luminosos de esta experiencia como procesos subjetivos, vinculares y de interrelación, que otorgaron el devenir de nuevas identificaciones (Menoyo, 2012). Desistir de la hiperluminosidad<sup>3</sup> significa pensar dinámicas de des-composición en movimiento, que nos ayuden a reinscribir nuestras preocupaciones vitales en las coordenadas de lo posible y de lo sensible (flores, 2019).

### **Residuos de experiencia: Performance-investigación**

*Me concentré en el hecho, filmarlo, pero también vivirlo porque era una imagen muy maravillosa, ver cómo se fusionaba con el entorno algo que jamás había visto: cuerpxs desnudxs en la calle.*

*La imagen viva, vivirlo, estar ahí...*

*-Agustina-*

En el momento de pensar la propuesta, no dudé en contactarme con mis amigxs-

compañerxs más íntimxs, artistas valientes, disidentes y generosxs, con quienes trabajamos muchas veces juntxs en diversas propuestas de teatro. Marcela y Pablo, compañerxs de vida entre sí, se agenciaron inmediatamente. Luisina se motivó con una energía reconfortante y Agustina, mi hija, se entregó a la travesía de filmar mientras yo fotografiaba. No tardamos nada en organizarnos. La ebullición se sentía. El hartazgo se mezclaba con la alegría del (re)encuentro y la motivación intrínseca del hacer.

El domingo 6 de junio de 2021 a las 10hs nos encontramos lxs cinco en la casa de Luisina. Antes de salir conversamos acerca de “el sentido” de la acción, algunxs necesitaban pensar en ¿Qué íbamos a contar? ¿Para qué? Para mí, como impulsadora de la propuesta, eran demasiados y ninguno. Las pulsiones estaban ocupadas en gestar un relampagueo de insurgencia que nos visualice otra forma de (re)escribir nuestras preocupaciones políticas-culturales-estéticas (flores, 2019), compartiendo la inmediatez de una experiencia que despertaba más preguntas que certezas. No obstante, se hicieron presentes temores, deseos, contradicciones y supuestas estrategias que desarrollaríamos ante cualquier emergente. No resulta menor recordar que en ese momento la ciudad se encontraba en “fase 2” donde estaban prohibidas, entre otras cosas, las reuniones al aire libre y la circulación en los espacios públicos. No cabían dudas que con esta intervención podíamos ser el blanco perfecto para que el manto de autoridad policial y moral de lxs vecinxs cayera sobre nosotrxs. Decidimos pautar poco, solo mínimos códigos grupales que no perderíamos de vista y registrar todo el proceso en fotografías y videos con la intención de rescatar los desperdicios de la experiencia, los saberes marginados, como basura de la academia, de lo intelectualmente formativo (Sousa Santos en Yedaide, Porta y Ramallo, 2021), provocando su re-existencia desde un paisaje “común y polimorfo” que pone lo íntimo en el corazón del poder (flores, 2018), y a la belleza como salvación de lo vinculante (Han, 2015).



Momentos previos a la salida, conversaciones y preparación. Registro: Agustina.

Eran las 13 hs y el sol se empecinó en acompañarnos. Bordeamos varias veces el acceso a la Rambla sorteando el obstáculo policial para llegar al Monumento de

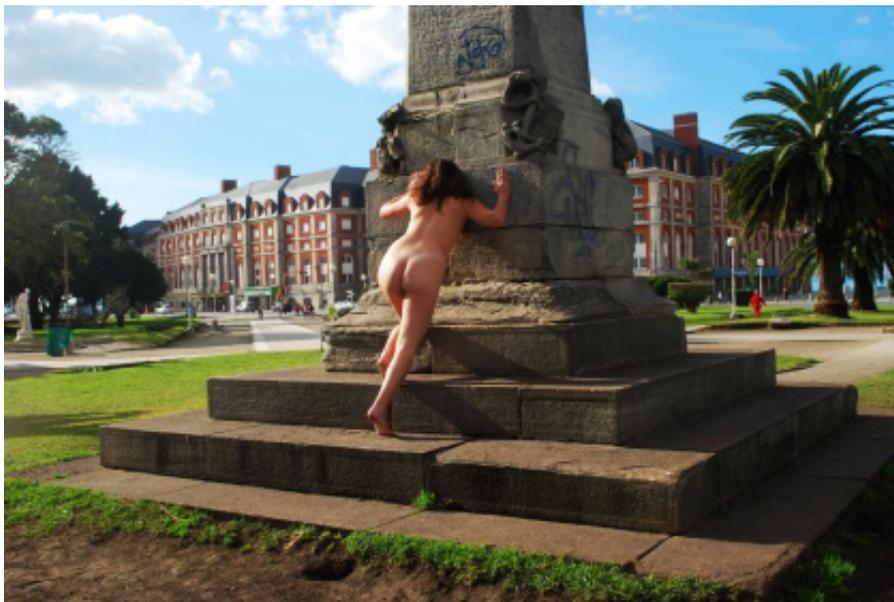
Los Lobos Marinos. Así, en un “instante decisivo”, como lo llamaba Cartier-Bresson haciendo referencia al momento de capturar una imagen, Luisina se despojó del tapado que la envolvía y se subió por las piedras al lobo, lo abrazó, extendió sus brazos al cielo, respiró y se deslizó lentamente por su lomo para descender de él, tomó su tapado y abandonó el “escenario” enmarcado por las cámaras. En ese instante me desbordé, era la imagen más bella que había visto en los últimos tiempos, significaba la osadía humilde pero empoderada de nuestros deseos. Ella estaba extasiada, ¡Lo había hecho! Yo detrás de la cámara fotográfica no sabía si “disparar el click o solo contemplarla”. Agustina sintió algo similar filmando, además de que enseguida apareció una transeúnte insultándonos acompañada de unx niñx que llevaba de la mano. Sabíamos que podía pasar, nunca imaginamos que tan pronto. Entre un cruce de palabras, nos retiramos del lugar.



Luisina: Monumento a Los Lobos Marinos: La Rambla. Fotografías: Magui Monroe.

*No siento que una cuerpa por estar desnuda tiene que ser erótica, o tiene que ser pornográfica o tiene que ser molesta, o tiene que ser... es natural, pero desnudarme en esos espacios públicos, un domingo cuando la gente pasea (aunque tampoco esté permitido), me generó pudor ante la mirada social, lo cual no me sucede generalmente. Creo que es (auto)irrupir algo de una manera muy sencilla: no tenemos balas, tenemos cuerpxs y sinceridad, y estamos implicadas en este momento social (Luisina).*

Extasiadx por la adrenalina nos dirigimos al Monumento a Colón, ubicado prácticamente en frente de donde estábamos. La policía seguía su guardia, pero los miedos ya se estaban disipando. Ese espacio decidió ocuparlo Marcela, con lentitud y suavidad en armonía con el entorno, lxs niñxs que jugaban, las familias que paseaban y lxs abuelxs que disfrutaban del banco de la plaza.



Marcela: Monumento a Colón: Plaza Colón. Fotografía: Magui Monroe.

Luego visitamos el puerto para llegar al Cristo de la Escollera Norte, pero no nos permitieron ingresar porque el lugar se encontraba en “fase 1”. De todas formas, bajé del auto para intentar convencer al gendarme, explicar lo que estábamos haciendo; lo llamativo fue que en cuanto me vio acercarme señaló el arma que portaba. Entendiendo ese gesto como otra “normalidad de los roles sociales” emprendimos la retirada, exclamando entre risas y suspiros apurados por salir, señores: *No tenemos balas, tememos cuerpxs*, expresión que dio nombre a esta

intervención.

*Lx cuerpx está institucionalizadx en el inconsciente colectivo. Está institucionalizadx también en forma de policía (Marcela).*

Nuevamente en la entrada decidimos intervenir *El Monumento a El hombre de Mar*. Pablo sentía algo de pudor y vergüenza, pero deseaba hacerlo, entonces Marcela lx tomó de las manos, le pidió que cierre los ojos, respire profundo e imagine que estaba en el teatro antes de salir a escena. Después de unos minutos, la calma lxs envolvió y sin dejar de mirarse se desvistieron juntxs. Ambxs se entregaron a bordear aquel bloque enorme de cemento, en un sutil recorrido a modo de ritual, provocando una imagen sensible de dos disidentes tomadx de las manos, amándose en libertad y solidaridad, como en sus propias vidas, activxs contra toda heterodoxia. Los autos pasaban y las bocinas sonaban como coros en diversos tiempos y ritmos, la gente tomaba fotos, filmaba y sonreía.



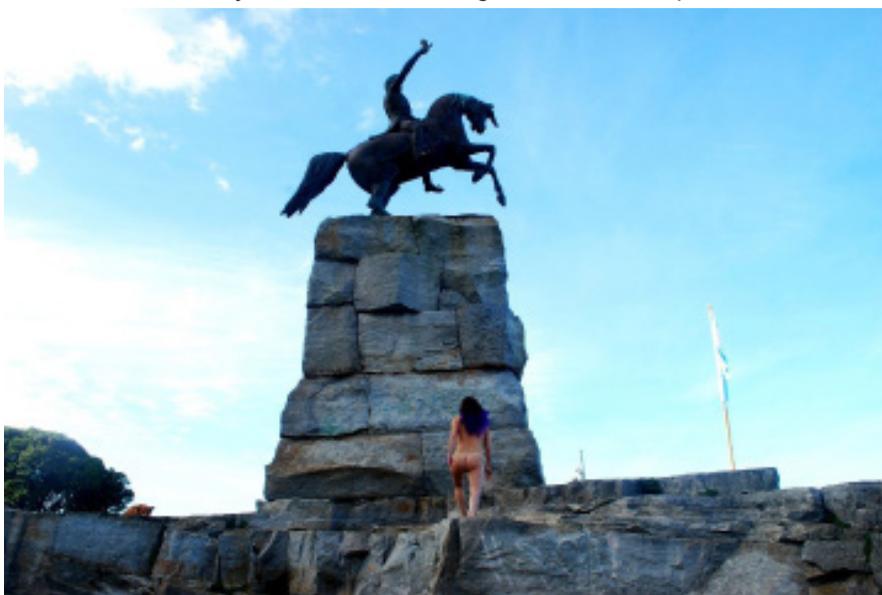
Marcela y Pablo: Monumento a El hombre de Mar. Fotografías: Magui Monroe

*El grado de exposición no es solamente lo que le puede molestar a otrx. A una le mueve muchas cosas que se creía que las tenía trabajadas (Marcela).*

*Es romper el momento de la cotidianidad de estar vestidx a no estarlo. Robar*

*unos segundos de algo y volver de otra manera (Pablo).*

Más tarde visitamos *El Monumento a la Bandera* en el Parque San Martín. Eran aproximadamente las 15 horas y el lugar se encontraba habitado por grupos de personas, amigxs y familias que disfrutaban de los intersticios por donde asomaba el sol. En frente, la costa, concurrida por diversas presencias y actividades. Luisina tomó el lugar, con la sensibilidad que la caracteriza; ella, su cuerpa, en esa entrega genuina dentro de la incomodidad. Las personas sorprendidas, sin emitir palabras. Nuevamente el silencio nos envolvía, la atmósfera parecía condensarse sobre nosotrxs cada vez que lxs cuerpxs se fusionaban con el entorno. Algunxs se acercaban respetuosamente a tomar fotografías o registrar en videos el “evento”, por un momento pensé que estaban disfrutando el encuentro y aprobaban nuestro gesto, aunque unos días más tarde nos llegó el link de *Noticias de la Gente de Ahora Mar del Plata* con una lectura de la intervención que, si bien no nos sorprendió, sí nos causó una mezcla de risa y frustración. Según el artículo, quienes habían enviado el material, lejos de disfrutar, registraron la intervención indignadxs. No había belleza allí para ellxs, ¡qué fácil es molestar en esta ciudad! También nos hicimos presentes en el Puente de los candados, allí Marcela y Luisina cruzaron desnudas en pleno horarios de mates. La audiencia era enorme y estaba perpleja, algunxs miraban de reojo, otrxs intentaban ignorarnos como podían.



Luisina: Monumento a la Bandera: Parque San Martín. Fotografía: Magui Monroe



Marcela y Luisina: Puente de los candados. Fotografía: Magui Monroe  
*Noticias de la Gente de Ahora Mar del Plata:* <https://ahoramardelplata.com.ar/c4237313>

*Al principio a una le da miedo, vergüenza, pero en el momento de la adrenalina no es tanto, es disponer la cuerpo sin todo el condicionamiento social de la ropa, de lo material que nos envuelve y separa de la mirada de lxs otrxs (Marcela).*

Por último, decidimos cerrar nuestra intervención en la puerta de La Iglesia Pompeya, la escena se presentaba inquietante. Lxs chicxs jugaban con los movimientos mientras que con Agus nos disponíamos a registrar cada situación. Cuando estábamos en plena erótica, ambas dijimos “acción” y en ese momento, mágicamente se abrieron las puertas de la iglesia. No sabíamos si saldría gente o qué pasaría, me acerqué para hablar con el párroco, pero no me dejó explicarle nada, solo dijo: “hagan lo que quieran”, pues gracias, eso haríamos de todas formas. Jugamos un ratito y a mi grito como metáfora de “son libres”, salimos corriendo al auto, eran pasadas las 17hs y el frío nos disponía a la retirada, aún faltaba lo mejor, encontrarnos en la conversación de los sentipensares más urgentes que nos estaban atravesando.



Luisina, Pablo, Marcela y Agustina, Iglesia Pompeya. Fotografías: Magui Monroe

*Detrás de la cámara me sentí parte del equipo, “esa mirada de la gente” excedía a lxs cuerpoxs desnudxs, también nos tocaba a nosotras como parte de un todo, expresando la sorpresa de que avalemos esto registrándolo (Agustina).*

Esta experiencia-estética (Rebentich, 2018) híbrida, erótica y sensible nos permitió enredar lo individual y lo social, lo público y lo privado, lo personal y lo pedagógico como procesos reflexivos simultáneos (Alcázar, 2014). Por un lado, salimos despojadx de todo en un intento deliberado por “desnudar la realidad”. Ocupamos las postales de una ciudad que sufre y festeja intermitentemente según las estaciones, recortando de las imágenes de “la feliz” los bordes que la constituyen

y quiénes los habitan. Nuestrxs cuerpxs se agenciaron haciéndose visibles en los monumentos característicos de la ciudad y algunos espacios designados para el hábito de la recreación, como una apuesta política-artística capaz de disputarnos sentidos (Milano, 2017), desafiando las representaciones y desobedeciendo a las normas naturalizadas que confinan lxs cuerpxs y la sexualidad al dominio de lo privado. Tal como expresa Hannah Arendt (2013) la privación de lo privado consiste en la ausencia de lxs demás; en lo que concierne a lxs otrxs, lx sujetx privadx no aparece, por tanto, es como si no existiera. Entonces se vuelve radical criticar los efectos disciplinarios de toda formación identitaria, perforando la línea que separa el interior del exterior (Calafell Sala en Barone Zallocco y Díaz, 2021), mediante la creación de un tiempo y lenguaje que desate el monopolio del sentido de las prácticas culturales y dinámicas vitales, en un trance entre activismo político y placer poético (flores, 2019).

Por su parte, el encuentro post-performance nos permitió un juego dialéctico de distanciamientos crítico-reflexivos, y acercamientos en afectaciones que develan la conversación como una práctica política personal, desde donde se co-construye el conoci(cierto) (Rosa, 2021). Esto implica “imaginar” pero sobre todo “encarnar” otros lugares de producción de subjetividades y, por tanto, es una verdadera alternativa a las formas tradicionales de hacer política (Preciado en Citro, 2018), arte, educación y activismo. En este sentido, tanto la performance como el ritual de la conversación, se manifiestan como formas poéticas híbridas que intervienen la realidad y ocupan un espacio históricamente restringido, difuminando las fronteras entre la vida pública y la privada. Ahora lxs cuerpxs se hacen presentes, se sitúan y relatan en primera persona, afirmando el poder de la insurgencia que se devela en la común-unió de cre(acción) y colaboración (Rolnik en Barone Zallocco, 2020). Dar lugar al conjunto de experiencias vividas, metiéndonos en la piel de otrxs (Turner en Citro, 2018), significa una apertura epistemológica-ética-política y estética que pretende desestabilizar las dicotomías ontológicas, persistentes en el entramado genealógico de la colonialidad-modernidad-capitalista (Deleuze y Guattari en Citro, 2018), hoy re-significado en los mecanismos sanitarios y morales que administran el biopoder sobre lxs cuerpxs (Giunta, 2014). Mirarnos en y desde lxs otrxs significa des-aprender a vernos con la imagen que el colonizador construyó de nosotrxs, por oposición a su propia imagen (Vasilaschis de Gialdino, 2018).

*Poner en juego la mirada de lx otrx es poner en juego la mirada de una misma.*  
(Marcela)



Encuentro post-performance. Registro Magui Monroe

Video-documental de la performance-investigación: No tenemos balas, tenemos cuerpxs. <https://drive.google.com/file/d/1YBoNg9VMf196W6VGxLqGcZwfg7gOzk eg/view?usp=sharing>

Entramar la performance con nuestras (auto)biografías posibilita plantear un problema estético-ético (Rebenstich, 2018) en los intersticios de múltiples mundos y disciplinas. Lo que es bello son los vínculos, la metáfora de las per/versiones narrativas que hace que lxs sujetxs y sus situaciones entablen un diálogo mutuo, permitiendo el contagio colectivo desde un nosotrxs en resonancia, en pos de alojarnos en una epistemología sensible de y para la vida, asumiendo que lo personal es pedagógico (flores, 2018).

Estos movimientos embisten la orilla de la academia como punzantes provocaciones que afectan y enredan la normalidad impuesta de un saber absoluto, convocándonos a urgentes intervenciones que hagan estallar el centro de la violencia onto-epistémica de las identidades (Ramallo, 2019). Desdibujar las fronteras entre vida y arte, práctica y teoría, pensar y haser, permite un desplazamiento eminentemente ético-estético-político hacia otras comprensiones para la (des)educación. En este con-texto inapropiado y caótico (Halberstam en Ramallo, 2019) la performance No tenemos balas, tenemos cuerpxs pretende ser un gesto vital de resistencia sensible, un grito irreverente de desterritorialización del sistema colonial-moderno-capitalista que impone, mediante su poder discursivo, las formas que debe adquirir unx cuerpX para ocupar el espacio público (Butler en Barone Zallocco y Díaz, 2021). Incomodar la normalización inscribiéndonos en la lucha colectiva que dejan los vacíos: las violencias patriarcales, el desamparo de lxs artistas, el hambre de lxs pibes, la urgencia de la naturaleza y todas las vidas que la constituyen, fue nuestro humilde y empoderado gesto micropolítico (Rolnik, 2019), deseante de potenciar el goce de utopías concretas (Muñoz, 2020), como acceso a nuevas temporalidades que podrían y deberían ser.

La calle como escenario. Lx cuerpX como territorio. Lo personal como político. Irrumpir las postales. Despatriarcalizar los patrimonios. Descolonizar los monumentos que pesan más que unX cuerpX, pero no valen más que una vida. Destronar la religión que adora símbolos inmensos-densos, pero teme, huye, se resiste a la finitud de la piel. Perturbar la normalización. Lo personal como pedagógico. Mirar(nos) en lxs otrxs. Reconoci(cierto) de la propia afectación, nuestros prejuicios y limitaciones. Abrazar lxs cuerpXs como ajenidad impuesta y agencia inevitable. Acuerparnos en los horizontes de deseo. Signos de vitalidad. Pulsiones eróticas. (Re)significar el fracaso. Incomodar(nos). Trans-mutarnos. No tenemos balas, tenemos cuerpXs.

## Notas

<sup>1</sup>Ximena Magali Villarreal (Magui Monroe) Decido presentarme con mi nombre de pila y el seudónimo que elijo para firmar mis cre(cciones) como una forma de desnormalizar-me. Diseñadora Gráfica, Fotógrafa y profesora en Artes Visuales. Docente de nivel primario, secundario y terciario. Actriz y realizadora/directora visual de artes escénicas-plásticas. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del Grupo de Investigación GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) y del Grupo de Extensión Pedagógica Facultad de Humanidades (UNMdP). Correo electrónico: magalivillarreal@gmail.com

<sup>2</sup>CuerpXs con "x" como micro movimiento ocupado en extrañar los términos del lenguaje (flores, 2018) que nos definen desde las lógicas dominantes heteronormativas y patriarcales. CuerpXs como una operación estética y política de configuración deseante, que se resisten a las imposiciones externas, reclamando un ejercicio de descolonización que permita sanar las heridas íntimas y liberarse de la exclusividad sexualizante con la que se les ha colonizado su propia fuerza creadora (Chávez, Difarnecio en Díaz, 2021). CuerpXs como movimientos vitales que se abren camino íntima y colectivamente ante las violentas representaciones e identificaciones, entramando así, las fuerzas plurales y cotidianas de cre(cción) sobre todas las relaciones que trazamos en nuestro territorio existencial (Guattari en Díaz, 2021). CuerpXs como crónicas del cruce que habitan el cosmos (Preciado, 2109), entre los deseos, los saberes y el arte.

<sup>3</sup>Aquí respeté la forma de autonombrarse de la autora. En su escrito Interruccion (2013), plantea las minúsculas en el nombre propio como una estrategia de minorización de una ficción llamada "yo", a su vez que problematiza las convenciones gramaticales y la jerarquía de las letras mayúsculas como una forma de pugnar contra la ortodoxia que rige a la escritura.

<sup>4</sup>Se trata de una metáfora utilizada por val flores (2019), la cual expone a la luz como reveladora del conocimiento, la presencia divina, la higiene, entre otros paradigmas hegemónicos que guiaron a la epistemología de la Modernidad. No solo nuestrxs cuerpXs fueron objetos de gobierno de las sociedades disciplinarias, ahora re-inscriptxs en las sociedades de control, también nuestra mirada, pretendiendo omitir las faltas, las fallas y los equívocos. En este sentido, es una invitación a habitar los desechos de la luminosidad, emprendiendo un gesto político que desiste de las certezas del resplandor como (re)producción de conocimiento y

normalidad.

## Referencias bibliográficas

Alcázar, J. (2014). Performance. Un arte del yo: autobiografía, cuerpo e identidad. Siglo XXI Editores.

Alonso, R. (2003). De espaldas a la institución. Arte y espacio público en el cambio de milenio. Temas de la academia: El arte en el espacio público (p. 87-94). Academia Nacional de Bellas Artes.

Arendt, H. (2013). La condición humana. Paidós.

Barahona, M. (2016). Mi camino decolonizante: Una experiencia sobre pertenencia y devenir. Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, s/n (9), 35-58

Barone zalocco

, O. (2020). El oxímoron de las subjetividades visuales. Revista Digital de Hermenéutica, Subjetividad y Prácticas del conocimiento, 4(2), 11-26.

Barone zalocco, O. y Díaz, S. (2021). Devenir mujer menstrual. Escrituras entre género, cuerpoxs y performance en la obra de Effy Beth. Revista Interinstitucional Artes de Educar-RIAE, 7(1), 1421-1439

Berardl, F. (2017). Introducción: concatenación, conjunción y conexión. Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva (p. 15-36). Caja Negra.

Butler, J. (2015). Prefacio. Los cuerpos que importan. Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo' (p. 11-15) (53-94). Paidós.

Citro, S. (2018). Pasajes del Ni UnaMenos. Reflexiones metodológicas sobre un ensayo colectivo de performance-investigación. Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario, 17(17), 1-28.

Despentes, V. (2018). Teoría King Kong. Literatura Random House.

Díaz, S. (2020). Hacerse unx cuerpox. La performance decolonial como epistemología corporante. Entramados, 7(8),65-82

Díaz, S. (2021). Lo corporante. Biopolítica estética y teratopolítica de lxs cuerpoxs. Revista Barda, 7(11), 46-91.

Estifique, M.A. (2020). Desacelerar con aromas domésticos: Notas para una quietud activista. Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, 21(2), 179-187.

flores, v. (2013) Interruqciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía. La Mondonga Dark. mondongadark@gmail.com <http://mondongadark.blogspot.com>

flores, v. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. AAVV. Pedagogías transgresoras II. Ediciones Bocavulvaria.

flores, v. (2019). Con los excrementos de la luz: Interrogantes para una insurgencia sexo-política disidente. BOLETÍN GEC, (23), 139-147.

Giunta, A. (2014). ¿Cuándo empieza el arte contemporáneo? (1ª Ed). Fundación arteBA

- Halberstam, J. (2011). Introducción: Baja Teoría. El arte queer del fracaso (p. 13-36). Egales.
- Han, B -C. (2015). La salvación de lo bello. Herder.
- Haraway, D. (2019) Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Consonni.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio Siglo XXI*, s/n (26), 85-115.
- Menoyo, S. (2021). Intervenciones públicas performáticas: (Des)montaje de espacios, prácticas y sujetos. *Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas*. (1ª Ed). 48-53.
- Mesquita, R. (2020). Articulación y mandinga: por una superación de las prácticas de mediación pedagógica. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 21(2), 137-157.
- Milano, L. V. (2017). En el culo del mundo: Festivales, autogestión y sexualidad en la pospornografía producida en Argentina. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, s/n, 485-504
- Miroslava Salcido, M. (2018). Performance: Hacia una filosofía de la corporalidad y el pensamiento subversivos. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.
- Muñoz, JE. (2020). Prólogo. El futuro está en el presente. Vanguardias sexuales y performances de la utopía. Conclusión. Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa (p. 11-28), (p.105-131), (p.305-312). *Caja Negra*.
- Preciado, P. (2019). Un apartamento en Urano. *Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande*, 24(52), 101-122.
- Ramallo, F y Porta, L. (2021). Virus a nuestras coronas: (Contra)interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la educación (Ed: Chalhub, T y Da Silva Ribeiro, T.) *Reflexões de um mundo em pandemia - Educação, comunicação e acessibilidade*
- Rebentisch, J. (2018). Introducción. Especificidad de sitio. (Ed. Suhrkamp Verlag B, Juliane R). *Estética de la instalación* (p. 9-23), (p. 267-333) *Caja Negra*.
- Rosa, M. L. (2021). Mónica Mayer: artista y pedagoga feminista. *Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, s/n (18).
- Rolnik, S. (2019). Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente. *Tinta limón ediciones*
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos, en Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.) *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*, (p.27-59). Conicet.
- Wayar, M (2018). Palabras de fuego. Teoría travesti-trans sudamericana. *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena* (p. 17-26). Muchas Nueces.
- Yedaide, M. (En prensa). Disputando los confines territoriales de la narrativa en la vida académica: Habitares entre la posibilidad y el deseo. Ribeiro, T.; Ramallo, F. & R. Godoy Lenz (comps.). *Investigaciones vivas en Educación*. (Mineo).
- Yedaide, M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Revista Espacios en*

Performance-Investigación: No tenemos balas, tenemos cuerpos

Blanco, 2(31), 381-396



# Ponderações sobre a formação docente por entre os diálogos com estudantes de Pedagogia

## Considerations on teacher training through dialogues with Pedagogy students

Adriana Maria de Assumpção<sup>1</sup>  
Guaracira Gouvêa<sup>2</sup>  
(In Memoriam)<sup>3</sup>

### RESUMO

O estudo trata da leitura de imagens realizada por estudantes de pedagogia, tendo como meio as fotografias projetadas em rodas de conversa, organizadas para compartilhar modos de ler e os sentidos envolvidos nessas leituras. A pesquisa problematiza a leitura de imagens e sua importância na formação docente. O estudo aponta a necessidade de dialogar com as narrativas dos estudantes buscando uma escuta atenta, percebendo nas enunciações outros saberes. Por meio das imagens podemos promover a leitura crítica dos textos que se inserem no campo da cultura visual.

**Palavras-Chave:** formação docente; visualidades; leitura de imagens; educação; fotografia.

### ABSTRACT

The study deals with the reading of images performed by pedagogy students, using photographs projected in conversation circles as a means, organized to share ways of reading and the meanings involved in these readings. The research discusses image reading and its importance in teacher education. The study points out the need to dialogue with the students' narratives, seeking an attentive listening, noticing other

knowledge in the enunciations. Through images we can promote the critical reading of texts that fall within the field of visual culture.

**Keywords:** teacher training; visualities, image analysis; education; photography.

Fecha de Recepción: 27/06/2021  
Primera Evaluación: 23/10/2021  
Segunda Evaluación: 3/11/2021  
Fecha de Aceptación: 12/11/2021

## Introdução

O estudo que apresentamos neste momento trata de leitura de imagens, particularmente fotografias, no contexto de formação de professores, em meio a práticas, por meio das quais intentamos compreender os sentidos das leituras de imagens realizadas por estudantes de um curso de pedagogia. Partimos do princípio de que a formação docente deve estar embasada em metodologias que sejam potencialmente estimuladoras de trocas e construção de conhecimento crítico. Também consideramos que essas estratégias podem impulsionar maior participação nas reflexões dentro e fora do espaço escolar, confluindo para a participação cidadã. Nessa perspectiva, o potencial das imagens e da cultura visual em que estamos imersos é considerado no planejamento das práticas de formação docente. O interesse por esta temática se deve, em grande parte, pela aproximação com questões suscitadas em aulas ministradas para alunos do curso de pedagogia. A pesquisa problematiza a leitura imagética e a sua importância para a formação docente. Nos interessa compreender os sentidos presentes nas narrativas construídas em meio ao entrelaçamento de visualidades na formação de pedagogos, bem como sua relação práticas educativas.

Na experiência de construção dos dados, a prática educativa foi problematizada por meio das trocas compartilhadas em rodas de conversa. Assim como Paulo Freire (2001; 1993; 1995), acreditamos que a experiência vivenciada por educadores passa pelo desafio de estar envolvido de maneira profunda e concreta com as realidades dos estudantes, assim como criar espaços para ouvi-los.

Desta forma, nos inserimos em uma proposta educativa com visualidades, considerando práticas de formação docente que sejam propositivas e provocadoras, e que utilizem a problematização da imagem por meio de suas leituras. Partimos do pressuposto que os modos de leitura dos estudantes envolvem a leitura de mundo, capaz de proporcionar espaços de aprendizagem que dizem respeito ao contexto local e global, criando diferentes possibilidades para compreensão do mundo e dos saberes envolvidos na aprendizagem.

A leitura do mundo possibilita uma leitura crítica da realidade e é por meio dela que os estudantes exercitam politicamente seu papel no mundo, como afirma Freire (1993). Escolhemos os textos imagéticos em virtude da potencialidade que eles possuem e pelas leituras polissêmicas que estimulam. Por meio da projeção de imagens criamos um espaço profícuo para discussão de assuntos diversos.

Nosso lócus da pesquisa – o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unirio - foi criado nos anos de 1980 com duas habilitações, a saber: Magistério das Disciplinas Pedagógicas e Magistério de Primeira à Quarta Série do Primeiro Grau. No ano de 1995 o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) reconheceu o curso com a primeira habilitação e indicou a segunda habilitação para futuras possibilidades.

## **Diálogos sobre Imagens e leitura – algumas escolhas teóricas**

A palavra Imagem é derivada de *imago* do latim e, segundo Joly (2007) servia para designar a máscara mortuária usada nos funerais romanos e, no mundo contemporâneo está muito associada à mídia, o que para esta autora representa, ao mesmo tempo, invasão e onipresença no cotidiano. A palavra imagem também pode ser traduzida do grego *eikon*, bem como no francês *image*, enquanto no inglês encontramos uma diferenciação entre *image* e *picture* (Santaella y Nöth, 2013, p. 38). Ressaltamos que não é nosso objetivo tratar das determinações históricas e conceituais do campo semântico dessa palavra, nesse sentido, Santaella e Nöth indicam referências pertinentes na obra citada.

As imagens são capturadas por nossa visão e, por meio da sua tradução em palavras, buscamos entendê-las e contemplar nossa própria existência. Apesar de lermos imagens o tempo todo não paramos para pensar sobre isso, sobre sua permanência em nosso mundo.

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiências, questionamentos e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (Manguel, 2001, p. 21). Lemos imagens o tempo todo, organizando-as como uma narrativa mental que, muitas vezes guardamos na memória e não compartilhamos com mais ninguém. Nos dias atuais, onde se percebe uma produção incessante de imagens há uma tendência em guardar algumas experiências imagéticas “apenas” na memória, ou seja, pessoas que consideram o não registrar, não fotografar, como uma forma de exercitar o olhar.

Segundo Manguel (2001, p. 32), talvez não seja possível um sistema para ler as imagens, similar àquele criado para ler a escrita (um sistema implícito no próprio código que estamos decifrando). Em contraste com o texto escrito no qual o significado dos signos deve ser estabelecido antes que eles possam ser gravados na argila, ou no papel, ou atrás de uma tela eletrônica, o código que nos habita a ler uma imagem quando impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado após a imagem se constituir – de um modo muito semelhante àquele que criamos ou imaginamos significados para o mundo à sua volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético para vivermos.

Somos nós, que culturalmente e historicamente, vamos “dando corpo” aos discursos imagéticos e inserindo neles nossos valores morais e éticos, proibindo ou censurando determinadas imagens. Os significados e os sentido construídos fazem parte da nossa cultura e a leitura decorre disso.

Uma imagem é uma representação de alguma coisa que não está presente, como uma aparência de algo que foi subtraído do lugar onde se encontrava originalmente

e que pode perdurar por muitos anos. Fotografia, vídeos, cinema, todos oferecem imagens que são somente aparência de um objeto representado. É importante chamar a atenção para que efeitos esse tipo de compreensão traz para o campo de pesquisa, ensino e formação docente, no qual usualmente o objeto referenciado é tratado como equivalente à imagem que o representa. Podemos citar como exemplos, os desenhos, esquemas e fotografias dos livros didáticos, bem como dos vídeos que representam fenômenos da natureza, além do trabalho com modelos e simulações em situações de atividades práticas experimentais (Assumpção e Gouvêa, 2017).

Consideramos essa discussão muito relevante, à medida que possibilita refletirmos acerca desse poder manipulador ou do cenário apocalíptico que alguns pesquisadores apresentam ao tratar das imagens na sociedade, destacando como estão sendo utilizadas por diferentes minorias a fim de fazer desse “poder” uma tática importante para as lutas de cada grupo. Nesse sentido, compreendemos que existe uma estreita ligação entre a ausência de práticas de democratização da leitura, a falta de acesso aos conhecimentos científicos e a leitura de textos imagéticos. Para ler uma imagem é preciso que o leitor esteja motivado pelo prazer do texto e, dessa maneira, inicie sua busca a fim de se apropriar, inventar e produzir novos significados e, nesse sentido, o leitor caracteriza-se, como nas palavras de Certeau, como um caçador que percorre terras alheias (Chartier, 1999, p. 77).

Reconhecemos, assim como Barthes (2009, p. 28), que a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam a priori os significados da mensagem. Assim, na leitura das imagens, a percepção dependerá estreitamente da minha cultura e do meu conhecimento do mundo, dos signos de que disponho (Barthes, 2009, p. 24). O autor traduz muito bem a intensidade que pulsa no olhar que lançamos sobre as imagens observadas cotidianamente e trata a palavra imagem como produto de diferentes representações: ora mental, ora imagística, ora referente a um imaginário. Segundo ele, quando tratamos de uma Civilização da Imagem, fatalmente estamos afirmando uma suposição de que as civilizações anteriores não praticavam a comunicação icônica; entretanto não dispomos de estudos sobre essa questão. Dessa maneira, podemos nos questionar sobre a forma como entendemos a comunicação em outras civilizações, onde a imagem participava profundamente da vida cotidiana dos homens (pinturas rupestres, vitrais, pinturas, almanaques, livros ilustrados).

A comunicação mista que encontramos hoje nas sociedades (imagem e linguagens) leva-nos a esquecer que a imagem, precisamente, nunca está privada de palavra (fotografia legendada, publicidade anunciada, cinema falado, histórias em quadrinhos).

Nos parece que a interação com textos imagéticos está relacionada a uma prática milenar de contar histórias e refazer caminhos e relações com narrativas

imagéticas. Continuamos a recontar histórias vividas ou não por meio das imagens que encontramos, traçando paralelos entre elas e nossas próprias histórias e outras ficcionais. Corroboramos as palavras de Manguel quando reflete sobre esse tema:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam elas pinturas, fotografias, - nós atribuímos o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura (numerosas telas) para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam elas de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (2001, p.27).

Podemos dizer que ler imagens é uma emoção por meio da qual misturamos sentimentos e conhecimentos que nos levam a compreender o que esse tipo de texto nos desperta. Assim continuamos a ler uma imagem após a outra cada vez com mais detalhamento na observação que se torna também um ato de curiosidade e criticidade. Como aprendemos com Barthes, a fotografia é perigosa, pois possui funções como representar, informar, surpreender, fazer significar, dar vontade. E eu, Spectador, as reconheço com mais ou menos prazer: nelas invisto meu *studium*. Em se tratando de imagem podemos inferir que este “perigo” tratado por Barthes, pode estar relacionado às formas de poder existente neste tipo de linguagem, “percebida como ferramenta de narração e como articuladora de discursos” (Fernandes, 2018). Segundo o autor:

como todas as linguagens humanas, a visualidade possui seus elementos formais e é ordenada por um conjunto de regras, está inserida em uma ordem discursiva socialmente normatizada e controlada. A grande diferença em relação a muitas das outras formas de comunicação é que há uma naturalização da leitura da imagem, o que banaliza a necessidade de um aprendizado para que ocorra e para que sua interpretação possa ser realizada de forma correta (p.85).

Este poder da imagem pode se refletir nas leituras e nas formas de apropriação entre ela e o espectador, criando possibilidades de novas formas de ler que se constituem a partir da compreensão desta narrativa em seus sentidos mais subjetivos. Refletindo por este ângulo, ratificamos as palavras de Fernandes (2018, p. 86) quando ele afirma que no senso comum é aceita a ideia de que as imagens têm um único sentido e que este é imediatamente compreensível e coincide plenamente com o perceptível. Compartilhamos do mesmo entendimento que as imagens não são somente uma forma de representação correlata e natural do mundo físico, bastando apenas uma observação direta para sua compreensão.

Na relação entre a fotografia e o expectador, reconhecemos os dois movimentos que podemos explicitar como um movimento da imagem em direção ao expectador – *studium* – e um movimento do observador em direção à imagem – *punctum* – como corrobora Souza (2011, p.112) pautada nos estudos de Barthes. Segundo a autora,

o exercício da leitura de imagens fotográficas na escola certamente contribui para uma educação do olhar dos alunos. Nos aproximamos dessa autora em virtude da sua compreensão sobre a importância de processos que priorizem leitura de imagens e ampliação dos sentidos produzidos por estas imagens.

Ampliando nosso estudo, encontramos Vilém Flusser (2011; 2017), que propôs a construção de uma filosofia da imagem onde apresentou o “Glossário para uma futura filosofia da fotografia” em que define imagem como a superfície significativa na qual as idéias se inter-relacionam magicamente. Para o autor, o caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens, pois elas são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Imagens são mediações entre homem e mundo e entropõe-se entre o mundo e o homem, fazendo com que os homens passem a viver em função delas ao invés de se servirem delas (2011, p.23). As imagens são tratadas por Flusser (2017, p.149) como mensagens que precisam de emissor e receptor e, para o autor, essa busca por um receptor traz também uma questão de transporte, pois imagens são superfícies e precisam ser transportadas. Segundo ele se os corpos consistirem em paredes de cavernas, como em Lascaux, então as imagens não serão transportáveis, pois neste caso, os receptores terão de ir ao encontro dessas imagens. Existem corpos como quadros de madeira e telas emolduradas que transportam imagens para lugares comuns – como igrejas e exposições - onde também se transportam os receptores. Nesse sentido, um indivíduo pode comprar ou conquistar um corpo que transporte imagens e tornar-se um receptor exclusivo da mensagem. Para o autor as imagens se tornam cada vez mais transportáveis e o espaço público cada vez mais supérfluo; as imagens são programadas para uma redução contínua da capacidade crítica dos receptores. O autor (2011) afirma que vivemos cercados de fotografias e, elas são tão onipresentes tanto nos espaços públicos quanto nos espaços privados que passam despercebidas na maior parte das vezes. Segundo ele:

O universo fotográfico está em constante flutuação e uma fotografia é constantemente substituída por outra. Novos cartazes vão aparecendo semanalmente sobre os muros, novas fotografias publicitárias nas vitrines, novos jornais ilustrados diariamente nas bancas. Não é a determinadas fotografias, mas justamente à alteração constante de fotografias que estamos habituados. Trata-se de novo hábito: o universo fotográfico nos habitua ao “progresso”. Não mais o percebemos. (p. 89).

Nossa premissa no trabalho com visualidades no espaço da licenciatura, é justamente de ruptura epistemológica, ampliando olhares e saberes para construir novas experiências com a cultura visual. As imagens já circulam nos espaços escolares e na vida pessoal dos estudantes, por isso não podemos deixar de nos apropriar de experiências que possam ressignificar as práticas de formação.

Nesta pesquisa nos debruçamos sobre o olhar e as narrativas dos nossos participantes, espectadores das projeções e sujeitos comprometidos com as conversas compartilhadas nas rodas de conversa. São eles, com os seus saberes e inquietações que nos ajudam a perceber o que fazem das imagens e onde isto se aproxima daquele que as produziu. Aprimorando o estudo, continuamos com interrogações, em busca de pistas sobre as entrelinhas da leitura de uma imagem e, a fim de ressaltar a relevância desse estudo nos aproximamos de Burke (2017, p. 55) que destaca a importância da leitura de imagens como fontes históricas da mesma forma com que os textos escritos são utilizados. O autor afirma que as imagens podem ser traduzidas e adaptadas para usos distintos do ambiente em que foram idealizadas e, podem até ter esta tradução equivocada, mas continuam com a mesma importância por registrarem momentos históricos e não se caracterizarem apenas como ilustrações.

As reflexões sobre visualidades se conectam com nossas premissas de uma formação docente que problematiza a produção e a circulação das imagens, contribuindo para mudanças nas práticas educativas e de transformação social.

### **Contribuições de Mikhail Bakhtin**

Consideramos os sujeitos convidados a participar deste estudo como produtores de sentidos que são carregados de ideologia, o que nos impulsiona a um necessário entendimento acerca da linguagem e suas relações com esses sujeitos. Para embasar nossas reflexões teóricas sobre linguagem buscamos Bakhtin (2004) que considera a constituição do sujeito na e pela linguagem e, desta forma, este estudo nos possibilita uma compreensão acerca das construções que estão envolvidas nas narrativas criadas no contexto das rodas de conversa. A palavra é carregada de sentidos construídos pelos sujeitos por meio de interações dialógicas. Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor tem relação com a linguagem no sentido do conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (Bakhtin, p. 95). Considerado um dos grandes teóricos da linguagem e do século XX - tanto pelos estudos que realizou quanto pelo contexto histórico no qual eles foram produzidos (período de forte repressão política de Stálin, na Rússia) - e por sua relevância em função da atualidade no campo da linguagem. Bakhtin desenvolveu a filosofia da linguagem com base nos estudos marxistas e, por meio de seus estudos, mostrou o caráter ideológico dos signos, possibilitando a compreensão da natureza dialógica da linguagem construída entre os sujeitos sociais. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em

nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2004, P. 95).

As palavras que circularam nas rodas de conversa a partir da observação das fotografias projetadas, são sempre carregadas de sentidos culturais e ideológicos que fazem os participantes tratarem da imagem de forma particular e, em seguida, por meio das interações com outros participantes, reafirmarem esses sentidos.

Elegemos apenas algumas categorias do pensamento bakhtiniano, em virtude da grandeza de sua obra, destacando assim aquelas que foram relevantes para o estudo: o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido do discurso; para Bakhtin pensar em linguagem é relacioná-la com o dialogismo presente nas relações sociais. Buscamos com essa categoria, compreender a comunicação estabelecida nas rodas de conversa por meio da alternância dos discursos dos participantes. Em nosso entendimento, assim como significados sociais estão presentes nos enunciados construídos pelas interações, elas assumem caráter ideológico em sua constituição, bem como não se caracterizam como simples réplica ao discurso do outro. Outro conceito bakhtiniano importante para este estudo é a leitura como construção a partir da interação entre autor, texto e leitor. Nosso entendimento a respeito das leituras realizadas nas rodas de conversa, parte do pressuposto que a leitura é construída com significados, onde o leitor busca interagir com o texto – seja escrito ou imagético – contextualizando-o com sua vida e suas experiências. Nesse cenário constituído por relações dialógicas, coabitam convergências e divergências, bem como diferentes vozes que dizem respeito a práticas linguísticas e sociais. Cada sujeito envolvido nesse processo, irá internalizar essas vozes de diferentes maneiras, e isso singulariza alguns dos embates presentes na constituição do ser social.

### **O Cenário Empírico e o Caminho Metodológico**

Nosso cenário empírico foi o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio – com uma diversidade de estudantes que envolve pessoas que já atuam como docentes e outras que ainda estão em formação para o exercício desse ofício.

Na apresentação dos dados os participantes aparecem com nomes de fotógrafos brasileiros e estrangeiros, como uma forma de preservar as identidades. Todos os momentos das rodas de conversa foram filmados e fotografados e, além disso, foram feitos registros de áudio. Em todos os encontros, as pesquisadoras se dividiam entre registros e mediação das narrativas construídas na roda de conversa. Na análise optamos por contar como se deram os encontros e que narrativas surgiram neste contexto. No primeiro momento, os participantes foram estimulados a falar livremente sobre as dez imagens projetadas; a seguir eram convidados (as) a falar sobre uma única imagem e o motivo dessa escolha. A divulgação foi feita de duas

maneiras: para a primeira roda de conversa- que foi realizada no período de recesso letivo - as pesquisadoras convidaram estudantes que já estavam matriculados em uma disciplina de férias e poderiam aproveitar a oportunidade e participar da oficina durante encontros realizados antes da referida aula. As outras rodas de conversa realizadas, foram incorporadas na programação de eventos da própria Escola de Educação, a saber: Semana de Educação e a Semana de Integração Acadêmica. As rodas de conversa posteriores aconteceram dentro do planejamento de disciplinas da graduação, em parceria com professores dos diferentes componentes curriculares.

Em nossa ação investigativa privilegiamos autores e estudos onde o exercício da partilha de experiências seja constante, por meio da pesquisa que é construída com a conversa. Nesse sentido, nos unimos a Certeau (1994, p. 50) e tomamos o ato de conversar como nossa metodologia de pesquisa, buscando compreender o tecido oral, que é formado por diferentes locutores de uma conversa. Essa maneira de tratar metodologicamente a pesquisa nos aproxima do exercício de ensinar e aprender com os participantes do estudo. Da mesma forma, contraímos a provocação de Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 25) quando os autores nos interrogam sobre o sentido da conversa como metodologia de pesquisa. Corroboramos as palavras dos autores, quando afirmam que esse caminhar metodológico se constitui com

Perguntas que soam como perguntas-convite...Convite para forçar o pensamento a pensar; a fazer-se perguntas, sem a preocupação de respondê-las. Convite para suspender o já conhecido, movimentando saberes e certezas, e, quiçá, estranhar, arriscar, inventar.

As rodas de conversa dividiram-se em momentos distintos com projeções de imagens e conversas gravadas com autorização dos participantes. Na apresentação houve um breve esclarecimento a respeito da pesquisa que estava sendo desenvolvida e sobre a necessidade de autorização do uso das imagens e dos áudios gravados, formalizada no documento do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade. As fotos também eram apresentadas pelas pesquisadoras, que tratavam da produção daquelas imagens, abordando aspectos como o contexto e intencionalidades, além de trazer alguns comentários do fotógrafo que as produziu bem como curiosidades e particularidades das imagens. Todas as fotografias foram cedidas pelo fotógrafo Peter Illiciev<sup>4</sup>.

A descrição das imagens criou um ambiente propício para que viessem à tona elementos mais subjetivos que estão relacionados a outros aspectos relacionados com a cultura, as memórias, vidas pessoais, afetividades e outros sentimentos que afluíam nesses momentos de partilha. As respostas dos estudantes nos trouxeram dados importantes no sentido de uma análise dos discursos que foram produzidos. Talvez seja possível relacionar este momento com o *punctum* de que trata Roland Barthes, considerando o que nos punge, nos impulsiona a observar atentamente uma

imagem. Também havia um momento em que eram estimulados a mostrar alguma foto pessoal que tivessem produzido com o celular ou com câmera fotográfica e, em seguida, comentassem esta imagem, descrevendo-a e falando do contexto de produção, bem como as intenções ao produzi-la.

Foram realizados seis (06) encontros com rodas de conversa, com um total de setenta e dois (72) participantes e, desse total, tivemos estudantes de etapas bem diferentes no curso de pedagogia, entre o segundo e o nono períodos. Dentre estes participantes, tivemos faixa etária variada, entre dezenove (19) e cinquenta e dois (52) anos, sendo que, a maior parte, se concentrava na faixa etária de vinte (20) a vinte e sete (27) anos.

### **Visualidades e Narrativas Entrelaçadas com Memórias Pessoais**

*[...] Dizem que a memória é seletiva – comentou - mas que seleção é esta? Perguntou e fez um gesto evasivo de mãos.*

(Pedro Benjamin Garcia, 2011, p. 50)

Um dia ao finalizarmos uma roda de conversa, comentamos um trecho que havíamos lido no livro de poemas Pedro Benjamin Garcia e como ele nos remetia para as rodas de conversa da pesquisa, em virtude das memórias que os participantes resgatavam ao observar determinadas imagens projetadas, como se estivessem recordando um diário pessoal, com a seleção daquilo que a memória lhes trazia. O livro de Pedro Garcia se organiza de maneira semelhante a um diário - em alguns momentos as anotações se parecem com recordações e, em outros, reflexões - e esta passagem nos levou a pensar em tantas memórias compartilhadas naqueles momentos de construção dos dados e nas nossas anotações de campo. Foram muitas recordações entrelaçadas pelos estudantes com aquelas fotografias vistas pela primeira vez. Pareciam tão pessoais e, no entanto, na realidade constituíram narrativas criadas no imaginário de cada um a partir de algo que os tocou profundamente. Também podemos considerar que a imagem exerceu o *punctum* barthesiano estimulando-os a contar suas próprias histórias de vida, sentindo como se elas estivessem dentro das fotografias, como acontecimentos que se desdobram e vão se mostrando como as “peles da fotografia”, pois a fotografia é um lugar de revelação, de memórias, de desejos (Samain, 2012, p.156).

Nesta seção apresentamos algumas narrativas de estudantes participantes do estudo e suas apropriações a partir da observação das fotografias. Uma das primeiras narrativas foi elaborada por uma estudante, enquanto dialogávamos a respeito das imagens e seu papel na prática educativa. Ela relatou que considerou a oficina como um momento extremamente relevante em sua formação em virtude da própria necessidade de tempo para observar imagens e refletir sobre futuros trabalhos que

irá desenvolver seja em espaços formais ou não formais de educação. Para ela, participar de um momento problematizador da leitura de imagens é muito relevante, pois a estrutura que se apresenta na grade curricular do curso de pedagogia, no seu entendimento, cria poucas possibilidades para os estudantes problematizarem o trabalho educativo com imagens fixas e imagens em movimento.

Essa passagem nos levou a traçar um paralelo com o fotógrafo Cartier-Bresson, quando foi provocado insistentemente, a comentar as suas fotografias: “não há nada para se falar, mas apenas olhar, pois não somos estimulados para esse exercício”. Nos anos de 1970 o fotógrafo Cartier-Bresson (2015) criticava a falta de experiências que fossem estimuladoras para o olhar interrogativo e, já naquele momento, apontava caminhos contrários a uma prática para “ensinar a olhar”. Cartier-Bresson afirmava que

[...] é preciso olhar, e olhar é tão difícil. Estamos acostumados a pensar. Pensamos o tempo todo, mais ou menos bem, mas não podemos ensinar as pessoas a ver. Demora muito. Aprender a olhar leva um tempo enorme. Um olhar que pese que interroque.

Nas narrativas dos participantes encontramos outros relatos que destacam a falta de oportunidades de problematização das imagens no decorrer do curso de pedagogia da Unirio, ainda que o curso tenha uma disciplina com o nome “Imagem e Educação”. Os estudantes ressaltam que exercitam a produção e a circulação de imagens na vida cotidiana, seja ela acadêmica ou pessoal, porém não refletem criticamente a respeito desses processos.

Compreendemos que esse momento em que são convidados a observar as fotografias projetadas pode suscitar sentimentos profundos e percebemos na fala da estudante uma aproximação com a relação estabelecida pelo cineasta Ingmar Bergman, quando ele relata em sua autobiografia, sobre a relação estabelecida com fotografias de sua infância: “Inclino-me sobre as fotografias de minha infância e estudo o rosto de minha mãe através da lupa; tento penetrar sentimentos que se deterioraram” (Bergman, 2013, p.17).

Em uma das rodas de conversa, um estudante, incentivado a relatar sua experiência em participar da roda de conversa, afirmou que também considerou um momento muito interessante, em virtude da possibilidade de ampliação de conceitos, do entendimento sobre o trabalho com imagem na sala de aula e, por isso mesmo, relevante para sua formação:

*Aprendi a olhar os registros dos momentos de nossa vida com outro olhar, um olhar mais crítico e detalhista; eu acho que vou observar mais, melhor, com mais detalhes outras fotografias e vou me preocupar em dar mais tempo aos meus alunos só para olharem, sem ter que escrever um texto pra imagem (Humberto Capai).*

Consideramos que esta narrativa nos aproxima daquilo que chamamos do “tempo de olhar” pois segundo estudantes que participaram das rodas de conversa, comumente, as práticas desenvolvidas nos cursos de formação para professores, priorizam a produção de textos e não criam oportunidades para uma reflexão a respeito das imagens. Outro ponto destacado por esses estudantes é que os professores do curso de pedagogia utilizam pouco o recurso de projetar imagens, mas comumente exageram na apresentação de slides com grande quantidade de textos. Segundo os estudantes, as imagens aparecem para ilustrar algo, mas não há muito tempo destinado a observá-las. Compreendemos que este tempo para observar é necessário e faz-se imprescindível na compreensão a respeito da polissemia das imagens e sua potencialidade no trabalho educativo. Outro ponto destacado é a utilização de imagens - de forma significativa - no trabalho planejado para as séries iniciais e, como isso vai se perdendo à medida que os alunos avançam para os anos finais de formação na escola básica.

Apresentamos a seguir uma das fotografias do estudo e algumas narrativas destacadas para este artigo, como um recorte da pesquisa.

#### Crianças no balanço construído por seu avô – Rio de Janeiro-RJ



Foto: Peter Illiciev

Amar o perdido  
deixa confundido  
este coração.

Nada pode o olvido  
contra o sem sentido  
apelo do Não.

As coisas tangíveis  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão.

Mas as coisas findas,  
muito mais que lindas,  
essas ficarão.

Carlos Drummond de  
Andrade

A primeira narrativa – de Marizilda Crupe – nos lembra das reflexões de Barthes, quando ele trata a experiência de olhar uma imagem e vivenciar sentimentos expressos por meio dos conceitos de *punctum* e *studium*.

*Essa foto me lembra uma fase boa, gostosa, que tudo era possível aí... quando você mostrou primeira foto que realmente me fixou, que eu me fixei, foi essa! Deu uma emoção ...uma emoção gostosa de olhar essa fotografia (Marizilda Cruppe).*

A estudante diz “o que me fixa” nos lembrando do *punctum* Barthesiano que punge, fere, perfura, por meio das emoções trazidas no momento de observar uma imagem. Ela reafirma esse sentimento quando continua a falar da sua emoção **“eu me fixei, foi essa! Deu uma emoção ...uma emoção gostosa de olhar essa fotografia”**<sup>5</sup>. Para Barthes (2001, p. 36) esse sentimento só pode ser percebido quando a foto realmente punge o observador mobilizando-o. A narrativa aqui colocada traz em si esse sentimento que se relaciona diretamente com a emoção, com sentidos particulares que somente aquela observadora poderá descrever, ainda que isto se dê de forma muito sutil, subjetivamente. Outra forma de ilustrar o que nos diz o autor é relacionando essa narrativa com os sentidos da imagem, por meio do que ele trata de conotação e denotação. A emoção gostosa de olhar essa fotografia nos remete a um sentido conotado da imagem, onde podemos dizer que a sua percepção traz esse tipo de leitura. Mas seguindo a trilha de Barthes (2009, p. 23) como lemos nós uma fotografia? Que captamos? Em que ordem, segundo que itinerário? O que é captar? Continuamos nossas reflexões com as teorias do autor, e reconhecemos que “a fotografia é verbalizada no próprio momento em que é captada”. Nesse instante das observações e, em seguida, da verbalização por meio das narrativas, os estudantes já estão expondo o que captam por meio dos seus sentimentos.

Nesta perspectiva, a imagem é aprisionada imediatamente por uma metalinguagem interior, que é a língua, não conheceria, em suma, realmente nenhum estado denotado; só existiria socialmente imersa pelo menos numa primeira conotação, aquela das categorias da língua; e sabemos que toda língua toma partido sobre as coisas, que ela conota o real, mesmo que não seja senão ao distingui-lo; as conotações da fotografia coincidiram pois, *grosso modo*, com os grandes planos de conotação da linguagem. (id.p. 24)

A próxima narrativa que apresentamos é de uma estudante nomeada Wania Corredo, que ao ser estimulada a escolher uma fotografia respondeu rapidamente que “aquela das crianças no balanço” porque me emocionei muito quando a vi.

*Essa foto me lembrou muito infância, minha infância...e apesar do cenário tão humilde as crianças estão se divertindo...a gente não vê mais isso não... nem criança brincando nem se divertindo. Essa foto lembra a infância da gente, a minha infância... das crianças no balanço é muito legal. Hoje em dia não*

*se vê mais essa cena nem em cidade pequena, porque o município faz um parquinho prá criança brincar e normalmente os adultos vão lá e destroem; mas isso era normal ter na casa da gente. Tinha lá uma árvore, um pé de manga ou um abacateiro; meu pai sempre dizia: - não vou amarrar no abacateiro porque vocês vão cair e se machucar, porque ele quebra. E amarrava na mangueira. E era isso: era uma corda com uma tábua e ali a gente sentava e brincava...e era muito legal! Muito legal, achei essa foto muito legal, remete à minha infância, sabe? A gente era muito feliz, mesmo com todas as dificuldades, a vida humilde...essa foto toca a gente...porque tinha a infância de verdade ali naquele lugar (Wania Corredo).*

As narrativas apresentadas trazem relatos, por meio dos quais as estudantes ressaltam a relação estabelecida por elas com sua própria história, e, nesse sentido, destacamos as observações que elas fazem resgatando aspectos muito íntimos como a fala de Wania Corredo - que segundo ela, o pai construía balanços como aquele da foto - mas também a narrativa de Nair Benedicto, outra estudante que escolheu essa imagem.

*Escolhi essa foto porque ela é muito emocionante mesmo! Faz a gente pensar na vida que tinha e não tem mais...porque acabou né? Tudo isso já foi...já é passado e não volta mais...a infância de hoje em dia não é mais assim como essa ai da foto que você trouxe.*

Com as Rodas de Conversa, foi possível criar um espaço dialógico, estabelecendo a comunicação pautada no respeito com as diferentes vozes. A estudante Wania Corredo demonstra uma interpretação particular ao comunicar seus sentimentos durante a observação dessa fotografia e, por meio desse processo podemos inferir sobre os sentidos conotados das imagens.

*É isso mesmo: essa foto lembra a infância da gente, a minha infância, acho que todos... das crianças no balanço é muito legal. Mesmo em cidade pequena não existe mais essa infância. Tá tudo muito mudado e a infância, o sentimento mesmo de infância se perdeu, né? Hoje o pai e a mãe dão presente caro do shopping e acham que isso é infância feliz. Cada vez a criança quer mais coisas caras, mais brinquedos da moda, coisas caras que dizem que é necessário prá ter uma infância feliz.*

Os sentidos são ligados à conotação, mas também podemos dizer que o detalhe do balanço atrai o olhar dela, da mesma maneira que Barthes trata o “detalhe” que atrai os seus olhos, que muda sua leitura; esse “detalhe” é o punctum (2011, p.51).

Observando a narrativa da estudante Wania, particularmente no trecho em que ela afirma “[...] a gente era muito feliz [...] essa foto toca a gente” nos parece que ela tem a intenção de incluir o “outro” em sua narrativa e, dessa maneira, criar um espaço dialógico com os outros participantes. Quando estava falando sobre isso,

ela fez questão de olhar para os colegas e, em seguida, novamente se expressar usando “a gente”.

Pautamos nossa compreensão nos estudos de linguagem (Bakhtin, 2003) e, dessa forma, compreendemos que as narrativas possuem uma estrutura por meio da qual pode-se perceber diferentes vozes, onde existem contradições e embates que representam posições ideológicas. Nesse sentido, destacamos que as rodas de conversa se configuraram como um espaço importante por possibilitar trocas e reelaborações, estabelecendo um encadeamento dialógico. A metodologia das rodas de conversa possibilitou encontros com diferentes vozes e construções coletivas na partilhar de conhecimentos.

Consideramos como Dubois (2017)<sup>6</sup> os rastros da fotografia e como isto se reverbera criando uma relação de testamento, pois a fotografia só diz uma coisa: “o que vemos já foi, aconteceu numa realidade anterior à imagem”, mas nos indagamos sobre esta relação estabelecida entre a foto descrita e seus observadores que a tratam com uma relação de pertencimento ao seu próprio passado. Essa experiência vivida no momento da roda de conversa nos remete também ao que diz Barthes sobre o *punctum*, pois para este autor, é por meio dele que o sujeito sente e se emociona em virtude do modo como é “tocado” pela pungência daquela imagem. Nesta experiência a imagem vai assumindo sentidos por meio dos rastros que ela carrega e, desta maneira, a emoção com o “isso foi” da fotografia pode ser aflorada no observador. A seguir trazemos um trecho da narrativa de outra estudante, nomeada Renata Castello Branco.

*Ah essa foto é muito linda assim...antiga...com essas crianças no balanço...e eu fico imaginando ...antigamente as crianças brincavam assim né? E daí eu acho que deve ser os netinhos de alguém, porque eu sou avó e eu fico pensando que eu queria que minha neta tivesse uma infância assim dessa foto aí com balanço, brincadeira na terra, quintal, tudo isso eu tive na minha infância e minha neta eu acho que não vai ter...eu acho assim né...por tudo assim que tem hoje aí...a vida...crianças nem sai mais prá brincar por causa da violência... (Renata Castello Branco)*

A foto identificada pela estudante como uma imagem antiga foi produzida em 2011 em uma casa na zona oeste do Rio de Janeiro. Nos parece que a cor (preto e branco) e a imagem bucólica conduz o olhar da estudante e a orienta ao afirmar que se trata de uma foto antiga. A relação que ela estabelece com os seus sentimentos mais fraternos, ao afirmar que “as crianças devem ser netinhos de alguém” nos permite inferir que há uma relação extremamente ligada ao amor de uma avó misturado aos sentimentos aflorados por meio da observação de uma imagem que se assemelha com suas memórias afetivas.

### Considerações Inconclusivas

No início desse estudo consideramos algumas premissas como a formação docente no curso de pedagogia, mas não buscávamos treinar o olhar dos estudantes, todavia ansiávamos por uma “alfabetização para a leitura de mundo” como aprendemos com Paulo Freire.

Desde o início, nosso desejo foi problematizar as leituras dos estudantes e as possibilidades desta pesquisa como um espaço de formação com experiências mediadas por imagens, e, buscando problematizar relações entre o mundo imagético e o espaço educativo.

Quando projetamos imagens nas rodas de conversa organizadas com estudantes, e, em seguida, propusemos a reflexões sobre este momento, sentimentos foram deflagrados e eles são percebidos nas narrativas, carregadas de sentidos muito particulares. Podemos afirmar que alguns estudantes são tocados profundamente por determinadas imagens e envolvendo sentimentalidades que são propiciadas pelas imagens que os emocionam.

Essas percepções implicam em considerar que nos deparamos com imagens e, ao mesmo tempo com um *não saber* que nos deslumbra e nos impulsiona a buscar o que Didi-Huberman (2010) trata como rupturas epistemológicas, pois não poderemos operar com novas respostas para antigas perguntas e sim, formular perguntas inteiramente novas. O autor questiona a tradução das imagens no visível, legível, fechando possibilidades de ampliar o olhar, e, nosso ponto de vista nos leva a pensarmos nos espaços de formação de professores enquanto espaços de rupturas, incertezas, e construtores de conhecimento.

Nossa prática vem demonstrando que a imagem propicia aos estudantes momentos únicos de desvelar seu olhar e de criar referências próprias em suas fotografias. Desta maneira, pretendemos fazer da reflexão sobre leitura de fotografias uma forma de problematizar a construção do conhecimento e as formas – que percebemos na maior parte das vezes reprodutoras de práticas hegemônicas – que a escola tem encontrado para o trabalho educativo. Nesse sentido, a pesquisa propicia uma reflexão sobre a formação docente e a importância de práticas que privilegiem o texto imagético sem esquecer da importância do texto escrito, propiciando experiências que sejam enriquecedoras para a formação docente.

Partindo do pressuposto que as imagens são discursos e transmitem valores, ideias, mensagens e conceitos destacamos o papel de extrema importância na formação docente e nas ações didático pedagógicas pensadas para a formação nas licenciaturas. A escolha das imagens e das atividades que são pensadas com a utilização delas é carregada de intencionalidades e precisa ser pensado com convicção e clareza do seu potencial educativo e em uma perspectiva de dialogicidade e de seu caráter polissêmico, na perspectiva dos estudos bakhtinianos.

Nas rodas de conversa foi possível perceber alguns sentidos fortemente marcados nas leituras realizadas pelos estudantes, demonstrando que conceitos pautados nos estudos barthesianos como denotação, conotação, óbvio e obtuso eram percebidos nas narrativas e de uma forma bastante relevante. As narrativas trazem esses conceitos em suas estruturas e por meio delas conseguimos perceber como cada estudante relaciona seus valores, seus conceitos e ideologias aos processos envolvidos no momento da leitura da imagem. Durante as rodas de conversa, foi possível inferir que este caminho metodológico propiciou encontros muito proveitosos, com experiências e compartilhamentos, considerando que as construções dos enunciados eram dialógicas e refletiam a dinâmica proposta neste espaço. Pensar em rodas de conversa trazia implicitamente, um modo de entender este espaço como não somente “produção de dados de uma pesquisa” mas um percurso investigativo que fosse também formativo e colaborativo.

O nosso desejo foi criar um espaço onde as visualidades pudessem ter uma função *brincativa* usando as palavras do poeta Manoel de Barros, onde pudessem surgir perguntas e encontros, que fossem construtivos do ponto de vista deste fazer pesquisa – para o pesquisador – e do viver a pesquisa – para os estudantes, que participaram desta experiência. Consideramos que este objetivo foi alcançado pelos relatos dos estudantes e por tantas narrativas potentes produzidas nos encontros.

Durante as rodas de conversa fizemos movimentos de ir e vir aos conceitos e teorias, buscando fundamentar nossas considerações, mas também trazer reflexões que fossem interessantes para aqueles estudantes, do ponto de vista da formação. Foi desafiador realizar várias rodas de conversa com estudantes diferentes e perceber que as leituras se mostravam semelhantes em aspectos como os sentidos ressaltados por eles – mais conotativos – e as experiências e memórias que cada imagem trouxe do íntimo desses estudantes. A liberdade que eles tiveram na forma de participar das rodas de conversa foi extremamente importante para as narrativas construídas; sem movimentos que criassem censura ou atitudes de desrespeito entre os participantes.

As reflexões construídas sobre imagens, infância e os processos educativos na sociedade contemporânea, revelaram que ainda é necessário problematizar diferentes questões envolvidas com esses temas, buscando aprofundá-las. Quando tratam da infância, os estudantes revelam críticas aos processos que são vistos em grande parte das escolas. Nesse sentido, nas narrativas percebemos que devemos buscar práticas educativas que possam garantir o direito ao brincar e a criação de espaços que sejam promotores do desenvolvimento dos processos sociais e psicológicos das crianças por meio da interação social. As interações entre professores e as crianças, possibilitam também partilhar problemas, assuntos e valores culturais dos conteúdos trabalhados na escola.

Seguindo essa “trilha” ressaltamos a relevância da qualidade das interações

entre estudantes e professores, com práticas dialógicas onde sejam partilhados saberes e caminhos para construção de conhecimentos. Isso se reverberou nas rodas de conversa e nos propiciou a compreensão do processo de pesquisa que envolveu também o repensar o percurso e as estratégias metodológicas, tornando este processo educativo desafiador e estimulante. Compreendemos que o caminho metodológico se fez pelo método e pelo modo de compreender a pesquisa. Isto não seria relevante se nós não pudéssemos nos posicionar diante dos estudantes, entendendo aquele momento como propiciador de construção de conhecimento e não um espaço apenas para construção de dados da pesquisa. Esta condição se relaciona com nossa postura, enquanto educadoras e com nossa maneira de entender o mundo e os movimentos que consideramos relevantes na formação de educadores.

Mia Couto (2011) nos provoca a pensar a respeito da leitura em suas diferentes dimensões e sobre as formas de saborear as histórias, pois perdemos esses momentos com a vida que se estabeleceu em um universo no qual não são considerados diferentes saberes. Para o autor, contar, narrar, trocar, compartilhar, são momentos cada vez mais escassos na vida moderna. As práticas de construção de conhecimentos, em sua maioria, não privilegiam experiências coletivas com a partilha de aprendizagens e escuta. Nos encontros com os estudantes buscamos essa experiência de partilha e de afetos para nos transformarmos por meio da troca de saberes.

## Notas

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA) e UNYLEYA.

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

<sup>3</sup> Este artigo foi gestado com minha parceira de trabalho e grande amiga que, nesse momento, não está mais entre nós.

<sup>4</sup> Fotógrafo da Coordenação de Comunicação Social da Presidência da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) há 26 anos, com publicações nos principais veículos do País. Participou da cobertura das Copas do Mundo de futebol no Brasil e na Rússia. Membro da equipe da primeira expedição da Fiocruz à Antártica (FioAntar, 2020). Participou de duas exposições coletivas, na França (Montpellier, 2014) e no México (Guanajuato, 2017).

<sup>5</sup> Destaque das autoras.

<sup>6</sup> Fala proferida em Aula Inaugural do PPGECom UFRJ em 16.03.17.

## Referências

- Andrade, C. D. de. (2002). *Antologia Poética*. (Organizada pelo autor). Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Assumpção, A. M.; Gouvêa, G. (2017). *A leitura de imagens na educação: prática emancipatória*

e democrática com estudantes de pedagogia. En: IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 2017, Rio de Janeiro. Anais do IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias. Rio de Janeiro, Brasil: UERJ.

Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Brasil: Editora Hucitec.

Barros, M. de. (2013). *Poesia Completa*. São Paulo, Brasil: LeYa.

Barros, M. de. (2006). *O Livro das Ignoranças*. 12ª ed.- Rio de Janeiro, Brasil: Record,2006.

Barthes, R. (2011). *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira.

Barthes, R. (2009). *O Óbvio e o Obtuso*. Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda.

Bergman, I. (2013). *Lanterna Mágica – uma autobiografia*. São Paulo, Brasil: Cosac Naify.

Burke, P. (2017). *Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo, Brasil: Editora UNESP.

Certeau, M. de. (1994). *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.

Chartier, R. (1999). *A Aventura do livro: do leitor ao navegador. Conversas com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo, Brasil: Edunesp/Imprensa Oficial do Estado.

Chéroux, C.; Jones, J. (Orgs.). (2015). *Cartier-Bresson, Henri, 1908-2004. Ver é um todo: entrevistas e conversas, 1951-1998*. Tradução Julia da Rosa Simões. 1 ed. – São Paulo, Brasil: Gustavo Gilli.

Couto, Mia. (2011). *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.

Didi-Huberman, G.(2010). *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo, Brasil: Editora 34.

Fernandes, A. (2018). Narrativas Visuais: de longe, de perto e de nem tão perto assim. En: Fernandes, A.; Maciel, K. A. (orgs.) *Direção de Arte e Transmidialidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora UFRJ.

Flusser, V. (2011). *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo, Brasil: Annablume.

Freire, A. M. (org.) (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis/ Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Editora UNESP.

Freire, P. (1993). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Brasil: Autores Associados: Cortez.

Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Brasil: Olho d'Água.

Garcia, P. (2011). *Arcabouços*. Rio de Janeiro, Brasil: Ibis Libris.

Joly, M. (2007). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa, Portugal: Ed.70.

Manguel, A. (2001). *Lendo Imagens*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.

Ribeiro, T.; Souza, R. Sampaio, C. S. (Orgs.).(2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro, Brasil: Ayvu.

Samain, E. (Org.) (2012). *Como pensam as imagens*. Campinas, Brasil: Editora da Unicamp.

Sampaio, C. S.; Ribeiro, T.; Souza, R. de.(2018). *Conversa como Metodologia de Pesquisa:*

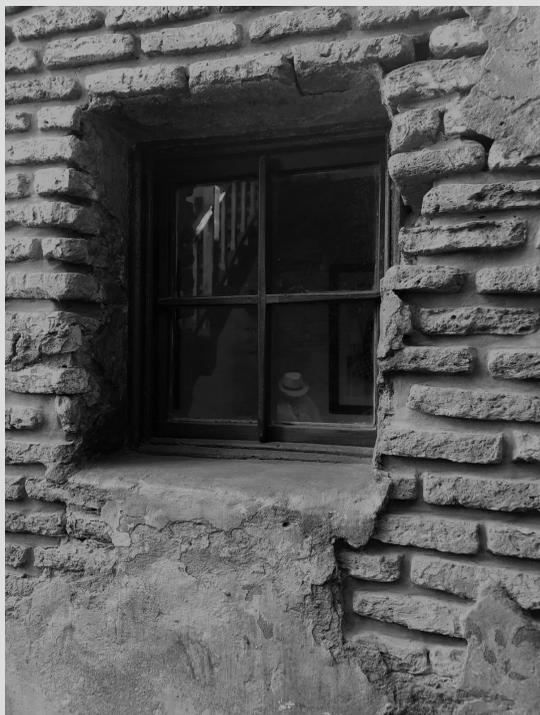
uma metodologia menor? En: Ribeiro, T.; Souza, R. Sampaio, C. S. (Orgs.).(2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro, Brasil: Ayvu.

Santaella, L.; Nöth, W. (2013). *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo, Brasil: Iluminuras.

Souza, L. H. P. de. (2011). *As Imagens da Saúde em Livros Didáticos de Ciências* (Tesis doctoral). UFRJ/NUTES, Rio de Janeiro, Brasil.



# Revista de **E**ducación



## **RESEÑAS** **Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION  
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



# MIDIATIVISMO IMAGÉTICO NAS FANPAGES DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS SECUNDARISTAS

## MEDIAACTIVISM IN THE FANPAGES OF SECONDARY STUDENT OCCUPATIONS

Tesista: Raquel Silva Barros<sup>1</sup>

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Educación/ Programa de Postgrado en Educación, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil.

Director: Dra. Adriana Hoffmann Fernandes (UNIRIO)

Jurado Evaluador: Dr. Adriana Rocha Bruno (UNIRIO), Dra. Andrea Rosana Fretzner (UNIRIO), Dr. Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO), Dr. Aristóteles de Paula Berino (UFRRJ), Dr. Dilton Couto Junior (UERJ); Suplentes: Dra. Maria Luiza Oswald (UERJ) e Dra. Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)

Fecha de Defensa: 20 de agosto de 2020

Experimentamos o visual “por meio da cultura, por meio de construções simbólicas”, argumenta Nicholas Mirzoeff (1998). Alinhavando fios junto/com os estudos de cultura visual, compus a tese de doutorado pensando na experiência do olhar para além do campo biológico da visão. O ver com os olhos, o corpo, a mente, utilizando todos os sentidos possíveis. Percebendo o concreto e as abstrações; as linhas e as entrelinhas; o visto e o não visto; o permitido e o deixado de fora; as linhas colocadas, pensadas e sentidas, para que, em cordas bambas, nosso olhar caminhe sobre elas.

Em meio a um sentimento de mudança, transformação e resposta aos acontecimentos que se desenhavam no cenário político brasileiro, no ano de 2016, um grande movimento de ocupação estudantil aconteceu em nosso país. Ocupando escolas secundaristas, jovens de todo o Brasil uniram forças em um movimento que ficou conhecido por ‘Primavera Secundarista’. Vivendo em uma sociedade em que a visualidade está presente de forma latente, o movimento praticado pelos jovens estava atravessado por imagens produzidas e compartilhadas nas redes digitais através de dispositivos tecnológicos.

Diante desses atos de produção imagética, era urgente pensar: que imagens eram

produzidas pelos jovens ocupantes? O que diziam essas visualidades? Quais são os olhares que lançam essas imagens a serem ou não publicadas nas páginas oficiais das ocupações no *Facebook*? O objetivo do estudo foi investigar os principais temas que perpassaram as publicações nas *fanpages* diante das diferentes representações tramadas no movimento, através de visualidades em diálogo com os sujeitos.

O olhar investigativo que anuncio nessa dinâmica de construção metodológica do estudo é a *pesquisa narrativa visual*. A narrativa, aqui, é pensada nas/com as construções imagéticas que estabelecem formas de comunicação. Inspirada pelos estudos da Cultura Visual (Hernandez, 2007; Aguierre, 2013; Pla, 2013; Campos, 2013; Mirzoeff, 1998), que tem como campo de estudos a visualidade, compreendo as narrativas estabelecidas pelos jovens ocupantes como atos *mediativistas imagéticos*, em que se utilizaram de elementos visuais como forma de narrar e impulsionar o movimento.

Compreendemos as juventudes na atualidade como uma categoria heterogênea (Brenner & Carrano, 2014) tendo em vista que os jovens estão inseridos em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais diversos. A pesquisa dialoga com jovens de três escolas públicas ocupadas no Estado do Rio de Janeiro em diferentes localidades: duas Estaduais na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro e uma Federal, na cidade de Seropédica.

Fotografando, editando, selecionando e armazenando, os jovens produziam e compartilhavam as mais diversas formas de imagens. Estas, por sua vez, quando publicadas em páginas do *Facebook*, as *fanpages*, ganhavam diferentes dimensões na rede. As ações dos jovens se resignificavam diante dos diferentes olhares que acompanhavam as dinâmicas que se estabeleciam cocriando narrativas que dialogavam e costuravam-se entre si.

Os dispositivos com suas diversas funções, entre os quais se incluem as câmeras de maneira tão relevante, possibilitam ao indivíduo registrar e partilhar criando e recriando imagens do cotidiano. A dinâmica cultural em tempos atuais abarca uma relação com as visualidades e o digital de forma intensa e cada vez mais presente. Telas de diversos tamanhos e formatos são integrados ao cotidiano das pessoas e o *smartphone*, por sua vez, vem sendo incorporado como um artefato indispensável.

Tecendo uma investigação que acompanhava as *fanpages* e frequentava eventos abertos nos espaços ocupados, a dinâmica do meu olhar se recriava buscando ir além do que podia ser visto a olhos nus (Mirzoeff, 1998), mas interpretando e sentindo a partir de minhas experiências e vivências, assim como o faziam os sujeitos da pesquisa, alinhando suas narrativas.

Os diálogos que se construíram trouxeram uma percepção sobre suas motivações em estar ali ocupando o espaço da escola. A partir de seus relatos, seus desenhos, suas pinturas, suas músicas, danças, risos, seus grafites e suas trocas, eles

estabeleciam narrativas que se digitalizavam através de imagens que percorriam as redes.

As narrativas imagéticas se desenharam em temáticas que abarcavam: a produção de cartazes; as oficinas e cronograma de atividades; os manifestos, as pautas das ocupações, as assembleias e passeatas; as tentativas de desocupação; a arrecadação de doações, cuidado e limpeza; as oficinas de grafite; os eventos artísticos e bem-estar.

Nessa itinerância percorrida no estudo, percebi que as ações ocorriam em forma de ativismo utilizando aportes do contexto do digital conectado em rede como potência. Era a forma de interlocução que eles buscavam, através da relação daquele que está presente nas ocupações, junto àqueles que navegam pelas interfaces de suas páginas. Essa forma de ação dialoga com o que Castells (2013) define como comunicação. Esse processo, segundo ele, constitui um compartilhamento onde a troca de informações opera com o objetivo de partilhar significado e que encontra no espaço público a possibilidade de comunicação socializada através das narrativas imagéticas tecidas pelos jovens.

Registrando e publicando as imagens, os jovens costuravam suas narrativas em uma perspectiva de pensar no registro como uma forma de guardar a história, de tomada de ação a partir de suas publicações como me disse um jovem: “*as imagens trazem as histórias... os retratos*”. O que esses retratos destacariam? Muito têm a dizer seus atores. Muito tem a imaginar quem as vê.

Compreendi, nas ocupações, que as narrativas foram compostas de enunciações em que é preciso estar aberto às escutas com o corpo e a alma. As visualidades que, de início, procurava enxergar através do que meus olhos viam foram sendo sentidas e percebidas à medida que me embrenhava nos eventos das ocupações que se faziam nos espaços digitais/físicos. Uma forma diferente de perceber a educação, transpondo as barreiras do tradicionalismo e abrindo caminhos para uma cultura em que a autonomia e outras possibilidades de fazer/ser se fizessem possíveis.

Grafites, desenhos, riscos, rabiscos, pichações, cores, recortes e formas faziam parte do cotidiano de expressões desses jovens. Quantas vezes visualizamos essas manifestações inscritas nos mais diversos locais públicos que frequentamos dentro ou fora da escola? Percebi que, na verdade, esse dentro e fora da escola se misturam em uma realidade que não dissocia o que está ou não inserido em seus muros, assim como os dispositivos portáteis que esses jovens utilizam cotidianamente. As barreiras, ou os muros, são sim, também, transponíveis nesse cenário. Eles carregam consigo essas experiências e subvertem as proibições.

A partir desse movimento, como pensar na escola como uma instância formativa que integre as necessidades dos jovens? Como pensar as visualidades que atravessam a escola como forma de pensar uma educação emancipadora? As

ocupações estudantis nos ensinam que, sim, é possível desatar os nós, ainda que as amarras persistam em enlaçar nossos olhares. É possível enxergar além, aprendendo, dia após dia, a desnudar o nosso ato de ver e refletir sobre a educação.

## Notas

Doctora en Educación (UNIRIO). Magister en Educación (FEBF). Licenciada en Letras (UCB) y Profesora en la Secretaría Municipal de Educación del Río de Janeiro SME-RIO e Mesquita (SEMED), Brasil. E- mail: [raquelsb23@gmail.com](mailto:raquelsb23@gmail.com)

## Referências bibliográficas

Aguierre, Imanol. (2013) “Reflexividade e desafios na pesquisa com jovens produtores de cultura visual”. En: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) (2014). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, p. 291-320.

Brenner, Ana Karina; Carrano, Paulo Cesar Rodrigues. (2018). Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Revista Educação e Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1223-1240.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01223.pdf>>  
Acesso em 24 jul.

Campos, Ricardo. (2013) *Introdução à Cultura Visual: abordagens e metodologias em Ciências Sociais*. 1 ed. Lisboa: Mundos Sociais.

Castells, Manuel. (2013) *Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da Internet*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Hernandéz, Fernando. (2013). “Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual”. En: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene (Orgs.) *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, p. 77-95.

Mirzoeff, Nicholas. (1998). What is visual culture? In: Mirzoeff, Nicholas (Org.). *The visual Culture Reader*. London: Routledge, p. 3-14.

Pla, Alfred Porres. (2013). “Conversações na aula de cultura visual”. En: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em educação*. Editora UFSM: Santa Maria, p. 154-178.

## INFÂNCIAS, NARRATIVAS E VISUALIDADES: O QUE NARRAM AS CRIANÇAS NO INSTAGRAM E WHATSAPP?

## CHILDHOODS, NARRATIVES AND VISUALITIES: WHAT DO CHILDREN TELL ON INSTAGRAM AND WHATSAPP?

Tesista: Érica Rivas Gatto<sup>1</sup>

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Educación/ Programa de Postgrado en Educación , Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil.

Director: Dra. Adriana Hoffmann Fernandes (UNIRIO).

Jurado Evaluador: Dra. Adrienne Ogeda (UNIRIO); Dra. Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO); Dra. Helenice Cassino (UERJ); Dr. Tiago Ribeiro da Silva (UNR – Argentina) y Suplentes: Dra. Claudia Miranda (UNIRIO) y Dra. Dagmar Mello e Silva (UFF).

Fecha de Defensa: 06 de setembro de 2021.

“*Que provocações as narrativas nos endereçam?*” (Ribeiro, 2019, p. 106). Tiago Ribeiro me interpela com essa questão, fazendo refletir sobre a possibilidade de criação, de transbordamentos, de nos tornarmos humanos. E sendo humanos, podemos morder as palavras sem pressa, como sugere Evaristo no poema “Da calma e do silêncio” (Evaristo, 2017). Ao lançar-me nas narrativas das crianças, compreendo que a narrativa é concebida na relação com o próprio ato de narrar. Recorrendo à semântica da palavra (Houaiss, 2021), percebemos que ela está relacionada ao contar, expor narrando, dar a saber, e esses episódios em que esse ato se insere abrangem os fatos reais e imaginários e são descritos por meio da oralidade, da escrita, gestos, expressões e pelas visualidades. Ela transcorre com o criativo, com o movimento do narrar-se e constituir-se na narração. Sinto que as narrativas me convidam a repensar o contexto em que vivemos, as certezas que tentam nos impor e as *escrevivências*<sup>2</sup> que nos formam, nos transformam e nos fazem ressignificar o já vivido.

No cenário atual, as relações das crianças com as telas, principalmente com os dispositivos móveis, nos instigam a pensar sobre as infâncias contemporâneas. A partir de um grupo de crianças, de suas visualidades compartilhadas no Instagram e interações em um grupo no aplicativo de conversa WhatsApp, o estudo investigou

o que é viver as infâncias e ser criança na atualidade, pelos olhares das próprias crianças através de suas narrativas e práticas realizadas no contexto da Cultura Visual.

Ao compreender que as infâncias perpassam por acontecimentos que, por vezes, nos escapam, que podem ser invisibilizados, mesmo nas pesquisas com crianças, o estudo provocou reverberar a autoria das crianças, as quais recriam e atribuem sentidos outros às narrativas e às visualidades presentes na sociedade. Entendendo que a visão é a consequência de processos culturais e, desta forma, estudar aspectos da Cultura Visual é também refletir sobre o que é invisível na sociedade contemporânea, a partir da perspectiva da pesquisa narrativa e da conversa como potência, na pesquisa, compreendi que as visualidades com as quais nos relacionamos cotidianamente inspiram fios de narrativas e entrelaçam vínculos com a memória.

A escolha de metodologias que favorecessem a escuta dos sujeitos foi uma opção ética no percurso do estudo. Dessa maneira e alicerçados nas experiências da nossa infância, bem como refletindo sobre as infâncias atuais, suas práticas, culturas e narrativas, pudemos supor que as crianças da pesquisa, além de estarem imersas, participando da cultura visual, criam estratégias e habilidades para pertencerem a essa cultura, priorizando a experiência cotidiana do visual em suas práticas e narrativas. Partindo do pressuposto de que as visualidades contemporâneas atuam nas nossas relações e elaborações de conhecimentos sobre o mundo, foram traçados como objetivos gerais para o estudo: i) Refletir sobre as experiências, visualidades e relações alteritárias das infâncias através de narrativas das crianças no Instagram e WhatsApp, destacando considerações sobre os modos pelos quais as crianças narram com visualidades sobre seus cotidianos e dialogam nesses espaços, bem como ii) perceber a influência da cultura visual no imaginário infantil.

Na construção da pesquisa, cada escolha é um novo caminho a seguir, e esse trajeto transforma-se ao longo do percurso. Diante dessas reflexões, algumas questões emergiram, dentre elas: Quais assuntos estão presentes nas narrativas das crianças nas redes? Esses temas aparecem a partir das relações tecidas nas redes sociais? De que modo? Surgem a partir das relações com os seus seguidores e/ ou das experiências cotidianas? Afinal, que crianças são essas que interagem nos espaços do Instagram e WhatsApp? Como as narrativas e as relações de alteridade constituem a infância das crianças da pesquisa e constroem, através das suas visualidades, a imagem de infância delas? Essas e outras questões potencializaram as reflexões e convidaram o leitor a andarilhar pelas experiências cotidianas e perceber práticas culturais tecidas pelas crianças, através das histórias narradas pelas visualidades compartilhadas.

Nessa perspectiva, como falar de pesquisa com as narrativas das crianças nesse momento tão complexo? Como escrever uma tese diante de tanto luto? Evaristo convida à reflexão em seu poema *Ao escrever*, quando afirma que “*Ao escrever a dor, sozinha, buscando a ressonância do outro em mim há neste constante movimento a ilusão-esperança da dupla sonância nossa*” (Evaristo, 2017, p. 90). Penso que ao *escrever* e conversar com os materiais da pesquisa nesse momento em que nos encontramos devastados pelo contexto pandêmico - seja pelo luto de vidas perdidas, quanto pela situação política e econômica em que se encontra o Brasil atualmente -, além de desafiante, é provocador, e se trata de uma convocação ao sentir e narrar sobre as existências, elaborações de si, das infâncias e dos contextos.

Neste caminhar, provo-co-me a refletir sobre as infâncias na contemporaneidade no cenário do campo da pesquisa, anterior ao pandêmico, como também durante o processo de amadurecimento do estudo, no momento da escrita desse texto que ocorreu em plena pandemia. Como diz Krenak (2020, p. 81), “é terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo (...)”. O autor lembra que “O mundo está agora numa suspensão. E não sei se vamos sair dessa experiência da mesma maneira que entramos”. Assim como na vida, na conversa e na pesquisa, não sabemos em que lugar iremos parar.

Sobretudo na perspectiva da pandemia de covid-19, observo e sinto, de forma mais próxima, os usos e habilidades das crianças na conjuntura da cultura visual e nas relações de consumo. Ao mesmo tempo em que pesquiso com as crianças nesse contexto, sou mãe e professora de crianças e, dessa forma, relaciono-me frequentemente com a constituição das culturas das infâncias na visualidade e as suas narrativas. Nessa circunstância, verifica-se a aceleração dos contatos comunicativos entre as crianças que estão constantemente reunidas e ligadas pelas mensagens com visualidades, sons e textos, através do WhatsApp ou pelas redes sociais, como o Instagram. No escrever o texto da pesquisa, não somente apresentei e conversei com as visualidades e narrativas das crianças no Instagram e WhatsApp; também narrei e me constituí enquanto pesquisadora, materializando na escrita o que senti a partir da criança que fui e das infâncias contemporâneas.

Nos atuais estudos da infância, é preciso ir além da história da ideia de infância e refletir sobre as mudanças históricas, da construção da infância como categoria e, principalmente, a respeito das singularidades infantis. Refletir sobre uma história única das infâncias é preciso. Ao falar em sua célebre conferência sobre o perigo de uma história única, Chimamanda Ngozi Aitchie (2009) aponta que as histórias únicas criam estereótipos, assim como é necessário pensar sobre a deslegitimação da produção das crianças, bem como de suas falas, principalmente em tempos de

emergências como os que vivemos atualmente.

Bell Hooks (2017, p. 232) já ressaltava que podemos “(...) aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio (...)”. Nesse sentido, penso que conviver com os silêncios torna-se também necessário durante os processos dolorosos. Como exprime Mello, “Faz escuro mas eu canto porque a manhã vai chegar” (2017, p. 33). Os olhares, inicialmente assustados, que por cima das máscaras demonstravam angústia e dor, agora já conseguem ensaiar um sorriso, e, no pesquisar, nesse momento, revela-se um pouco desse desafio, de perceber as inúmeras sutilezas dos cotidianos, permitir-se experienciar e não cessar de tecer as muitas redes que constroem a pesquisa.

Nessa lógica, as crianças, sujeitos desse estudo, nos abriram possibilidades de nos tornarmos outros em relação a nós mesmos, de compreendermos a pesquisa como um processo pleno de encontros e desencontros com sujeitos, imagens, palavras e silêncios. Dessa maneira, podemos supor que as crianças da pesquisa, além de estarem imersas participando da cultura visual, criam estratégias e habilidades para pertencerem a essa cultura, priorizando a experiência cotidiana do visual em suas práticas e narrativas.

Enquanto pesquisadora e professora, busco, na observação das interações das crianças nas redes, compreender e conhecer esses sujeitos através do ato de narrar. Desse modo, o que nos abre de possibilidades esses encontros, essas conversas, essas relações com as crianças e infâncias contemporâneas? A pluralização de olhares, a possibilidade de ver mundos plurais, dentro desse mundo singular que experienciamos. É preciso ir além da nossa maneira trivial de ver. Esse é o desafio da conversa e da narrativa. Levando em consideração esses aspectos, o que as reflexões trazidas nessa pesquisa podem nos fazer pensar e relacionar com o nosso papel enquanto educadores e pesquisadores? Qual o lugar da educação na conversa entre as crianças, o consumo no Instagram e suas visualidades? As narrativas e visualidades infantis compartilhadas no Instagram e suas conversas no WhatsApp são menores/inferiores do que aquelas realizadas no espaço escolar? O propósito não é respondê-las nesse momento, contudo deixá-las palpitar e amadurecer os pensamentos, questionamentos e reflexões sobre as infâncias contemporâneas.

**Palavras- chave:** infâncias contemporâneas; narrativas; visualidades.

## Notas

<sup>1</sup>Doctora em Educación (UNIRIO). Magister em Educación (UNIRIO). Licenciada em Pedagogía (UERJ) Y Profesora em el Colegio Pedro II – Brasil.

<sup>2</sup> Em sua dissertação de mestrado (Brito, M. C. E. de; Coco, P. M. A. Literatura negra. uma poética de nossa afro-brasilidade. [recurso eletrônico] :[S. l.: s. n.]. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat06910a&AN=puc.186946&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 5 jun. 2021.), Evaristo trabalhou o conceito de Escrivência a partir do ato de escrita de mulheres negras. Neste estudo, entendo que o conceito extrapola as marcações e será assumido como *uma escrita de nós* (para maiores detalhes, ver livro organizado por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes nas referências desta tese).

### Referências Bibliográficas

Adichie, Chimamanda Ngozi. (2009). *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras.

Evaristo, Conceição. (2017). *Poemas da Recordação e outros movimentos*. 3.ed. Rio de Janeiro: Malê.

Hooks, Bell. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Krenak, Ailton. (2020). *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Mello, Thiago de. (2017). *Faz escuro, mas eu canto: porque amanhã vai chegar*. São Paulo: Global. 24. ed.

Ribeiro, Tiago. (2019). *Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no fórum de alfabetização, leitura e escrita da UNIRIO*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação.



# Revista de **E**ducación



## **ENTREVISTA**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION  
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



## **Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo.**

### **Entrevista con Inés Dussel<sup>1</sup>**

Ornela Barone Zallocco<sup>2</sup>

La participación de Inés Dussel en este Dossier es de especial relevancia por ser una referente ineludible en el vínculo entre las visualidades, corporalidades y prácticas educativas. Ha sido pionera en nuestras latitudes en pensar y actuar modos otros de enseñar y aprender con narrativas visuales y audiovisuales. Sus trabajos se destacan por la rigurosidad con la que ha conceptualizado la pedagogía de las imágenes y de las miradas. Inés es Licenciada en Ciencias de la Educación, Doctora en Educación, docente e investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav en México, y colabora con numerosas universidades, instituciones y organizaciones de distintas latitudes.

Conocí a Inés por sus textos mientras estudiaba en la Facultad el Profesorado de Diseño en Comunicación Visual (UNLP), luego tuve el gusto de cursar un Posgrado de Educación, Imágenes y Medios que ella coordinaba junto a Luis Alberto Quevedo en FLACSO. Volví a encontrarla en un curso de Nuestra Escuela donde se trabajaba de modo muy enriquecedor el vínculo entre Cine, Fotografía y Educación, en ese espacio me acerqué a la conceptualización de la visualidad. En el transcurso de los años hemos compartido algunos e-mails, y cuando la posibilidad de este Dossier se hizo presente pensé en ella, en sus palabras y trayectoria. Le propuse entrevistarla y se hizo un espacio en la agenda. Conversamos virtualmente evadiendo los problemas de conexión y las alteraciones de señal, consolidando no sólo este material sino la posibilidad de pensar juntas en la conversación, algo que agradezco profundamente.

Esta conversación con Inés Dussel, entonces, nace del interés de este Dossier por afectar y reinventar nuestras prácticas educativas junto a las corporalidades y visualidades. Se gesta en el afán por compartir ideas, conceptos, materiales y miradas que tienen una larga trayectoria en otras territorialidades pero que en nuestro país aún no marcan la agenda educativa. Importa a este Dossier, y a esta conversación en particular, la posibilidad de que las visualidades, tanto como la afectación del régimen

visual en la constitución de las subjetividades, el campo escópico y los modos de ver, se acerquen en un lenguaje claro y ameno a los diferentes niveles educativos. En este sentido, Inés Dussel, con su larga trayectoria en la esfera educativa en relación a las visualidades, los medios y las corporalidades, ha desarrollado muchos materiales vitales para sentipensar este conjunto de relaciones. Por tanto, la posibilidad de conversar con ella en el marco de este Dossier otorga claridad conceptual al tiempo que permite ubicarnos en el ejercicio de problematizar y reflexionar nuestras prácticas educativas, no sólo las institucionalizadas. Para esta tarea, entonces, le propuse charlar acerca de las ideas que este Dossier presenta, así como también vincular la potencia de la visualidad en la praxis de la investigación educativa, e indagar las causas posibles por las que las pedagogías de las imágenes o las pedagogías de las miradas aún son evadidas o postergadas. Ante esta dilación conversamos modos posibles de gestar miradas interesadas, detenidas, en medio de estos flujos de constante inmediatez y aceleración. Buscamos reflexionar acerca de la afectación que propone el régimen visual sobre la construcción de las subjetividades, algo que ella desarrolla en su capítulo de Educar la Mirada pero, siendo un libro del 2006, veía necesario repensar desde las contingencias de nuestros tiempos.

Es intención de esta conversación aportar a las micropolíticas, a las prácticas educativas, docentes y no-docentes que se sientan convidadxs a leer y reflexionar en torno a la potencialidad de la incorporación de las visualidades en clases, investigaciones y currículos desde miradas detenidas y prácticas sensibles. En la conversación suspendimos la marcación temporal y nos dejamos llevar por los intereses y deseos. Ojalá ustedes logren también la suspensión necesaria para rumiar las ideas que aquí intercambiamos. ¡Que la disfruten!

**OBZ: La intención del Dossier tiene que ver con articular estos tres ejes acerca de las visualidades, corporalidades y prácticas educativas, y quizás un buen modo de comenzar es preguntarte sobre cómo ves la vinculación entre estas ideas.**

I.D.: En esa articulación hay varias ideas. Creo que hay que partir de que somos sujetos visuales, nos movemos por el mundo con una visión, aun en el caso de personas con problemas de visión, porque hay una configuración visual de los humanos. Y en ese sentido no puedo pensar las prácticas educativas sin pensar las visualidades. Muchas de las prácticas educativas tienen que ver con materiales escritos, visuales, y estamos permanentemente en el marco de un horizonte de visualidad que nos enseña a mirar de ciertas maneras, que nos enseña a colocarnos en relación a los demás, por ejemplo lo que se define con los cruces de miradas en las aulas. Y me parece que eso tiene que ser objeto de mayor reflexión. En tu pregunta están también las corporalidades, lo sensorial, reconocernos como sujetos,

como cuerpos. Yo a veces hablo de que la pedagogía es un encuentro entre cuerpos y saberes, y hay quien me responde que "no somos solo cuerpos, somos también almas", imagino que desde una concepción cristiana de la subjetividad. Diría que esta dualidad alma-cuerpo hace rato que está muy discutida -y en mi opinión superada teórica y políticamente-. Por eso creo que tenemos más bien que hablar de sujetos que piensan y sienten, sujetos que se mueven, se implican mientras hablan, mientras dicen y mientras miran, sujetos sensoriales. Cuando digo cuerpos pienso también en este ámbito de lo afectivo y lo intelectual, lo que para algunos se llama lo espiritual.

También diría que hay una materialidad de las prácticas educativas y esta sería otra cuestión que me gustaría destacar: uno de los giros importantes en los últimos treinta años en la investigación educativa viene siendo esta reconsideración de la materialidad de lo educativo, desplazándose del predominio de lo retórico-discursivo, en el cual lo único que importa es lo que se dice, lo que se habla, o lo que se lee, y más bien pensar en un conjunto de cuerpos con afecciones, cuerpos que se afectan, cuerpos a los que les pasan cosas, a los que nos pasan cosas. Esto fue para mí claro en mi tesis doctoral sobre los uniformes escolares. Mi tesis de maestría fue sobre la historia del currículum y ahí, podría decir, estaba más vinculada a una historia de las ideas, aunque era una historia social y analizaba los grupos curriculares y las biografías, pero todavía los veía muy asociados a las ideas pedagógicas. Cuando trabajé sobre los uniformes fue con la pregunta de qué hace en y con el cuerpo ese artefacto que es el guardapolvo, en el caso de las escuelas públicas argentinas. También hubo una reflexión autobiográfica, porque implicó revisar qué me pasaba a mí con el guardapolvo, por qué para mí era un problema de investigación importante, y eso tenía que ver con esta importancia del cuerpo. Este giro a considerar los cuerpos y los artefactos está muy asociado en mi formación a la lectura de Michel Foucault y de las teóricas feministas, y a la discusión que se da en los años '70, '80, '90 -yo llego a esto a fines de los '80 y sobre todo en los '90- de que hay que mirar qué pasa con el poder sobre el cuerpo, el poder de los cuerpos, el poder en los cuerpos. Y me parece que si uno no mira esto en las prácticas educativas deja algo fundamental de lado. Pensar entonces en los vínculos entre cuerpo y visualidad permite otro tipo de preguntas. Somos cuerpos que ven, que son vistos, que son parte de una cierta visibilidad; nos mostramos de cierta manera, hay una regulación de las apariencias, hay una transgresión de las apariencias, y todo eso forma, educa sensibilidades, produce cosmovisiones. Hay que traerlos a la reflexión pedagógica.

*Pregunta y respuesta mediante, compartimos unas ideas acerca de Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros de Sara Ahmed; libro con el que trabajamos mucho en la Facultad de Humanidades y muy vinculado con las materialidades, orientaciones y prácticas educativas y de investigación.*

**OBZ: Ahmed en su libro “Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros”<sup>3</sup> trabaja la orientación que de alguna manera nos genera todo lo que es el mobiliario, y podríamos pensarlo también en el contexto escolar. Entonces la silla, la mesa, el guardapolvo, todo eso configura necesariamente una visualidad del cuerpo. Pero me parece que quizá ya quedó un poco respondida la pregunta que iba a hacerte en este sentido...**

I.D.: Sí. Pensando en las teóricas feministas, a mí me gusta mucho el trabajo de Gayatri Spivak, que empecé a leer en los años '90, en el doctorado en Wisconsin. Ella dice que la educación tiene que ser una estrategia de hacer y deshacer, y que hay que revisar esas narrativas emancipatorias dominantes. Creo que eso ayuda a revisar algunas de las perspectivas críticas que se afirmaron en la educación; pienso por ejemplo en las lecturas de Castoriadis que terminan en oposiciones dicotómicas entre lo instituido y lo instituyente, que parece que son como dos vertientes, los buenos y los malos, y aparentemente está todo claro. Con Spivak, el esfuerzo es pensar al interior de estas narrativas emancipatorias dominantes, la teoría crítica básicamente, y también pensar que siempre es un hacer y es un deshacer, es instituido pero es también instituyente. Me reconozco tributaria de esas teorías, de esas perspectivas, pero al mismo tiempo me parece que hay que permitirse cuestionarlas desde adentro, permitirse reorientarlas. Spivak plantea una idea muy interesante de la educación como el espacio donde se produce un reordenamiento no coercitivo de los deseos, donde se puede nutrir la intuición de la esfera pública. Esta idea de un reordenamiento no coercitivo de los deseos me parece central. La educación reorganiza deseos, reorganiza miradas, podemos decir. Y quizás la pregunta central de la pedagogía es cómo hacerlo democráticamente, cómo hacerlo promoviendo autonomía, promoviendo otras lecturas, otras posiciones, para poder educar la sensibilidad sosteniendo el principio de la no coerción. Ese es un trabajo poco glamoroso, tedioso, implica ir despacio, hay que lograr que la gente quiera escuchar, que la gente quiera leer, quiera sentir de otra manera, y todo eso es el trabajo educativo para mí. La clave es cómo enseñar a leer otras cosas, cómo enseñar a leer de otros modos, que es una idea que tomo de Jorge Larrosa. Y cuando digo leer también pienso en mirar, que tiene que ver con cierta legibilidad del mundo, como decía Hans Blumenberg. Leer no es el único modo de vincularse con el mundo, pero me parece que hay algo ahí del leer al que no renunciaría, que tiene que ver con este trabajo de los sentidos, de los significados, de un estudio en el sentido de lo que Jan Masschelein llama una gramatización del mundo. Me parece que el estudio ahí te da una posición que no es simplemente la de sentir distinto, sino que también puedo pensar eso que siento o miro distinto, puedo enriquecer o ampliar esa disposición sensorial para tener otras experiencias, puedo usar distintos lenguajes como las palabras, el cuerpo, lo visual, la música. Hay algo que me resulta muy interesante

de esta manera de pensar lo educativo y el trabajo de enseñar que sale de Spivak y que dialoga con Masschelein y Larrosa.<sup>4</sup>

**O.B.Z.: La segunda pregunta justamente venía a reforzar lo implícito y a ir trayéndolo al papel protagónico de alguna manera. La idea de la siguiente pregunta es saber, de acuerdo a tus trayectorias, a tus devenires, ¿por qué te parece que existe todavía una constante evasión, o demora en una pedagogía de las imágenes o en una pedagogía de la mirada?**

I.D.: Creo que con respecto a esta "demora", la discusión también es cómo enseñar a trabajar con las imágenes. Porque se podría decir que tiene que entrar como una materia curricular, o que tiene que entrar como un contenido que se trabaja en todas las materias, o como metodología. Parte del problema es que, por un lado, el eje de la educación ha estado más en un cierto tipo de trabajo con los textos, con el lenguaje escrito y oral, y que hubo una dificultad de incorporar y de pensar otros lenguajes. Me parece que esto es un dato de base de la escuela moderna. También hay que decir que las imágenes se usaron mucho, que no están en el currículum expresamente pero están en artes plásticas, visuales, que estaban en las paredes del aula, y últimamente están en ciertos espacios curriculares, como en la materia Estéticas Contemporáneas en la provincia de Buenos Aires, y en Córdoba hay una materia en la formación docente que se llama Alfabetización Mediática y Audiovisual. Está entrando de alguna manera, con sus limitaciones, pero diría también que no es un problema sólo de Argentina sino que tampoco se incorpora en otros diseños curriculares. En todo caso, donde entró un poco más es en los países anglosajones, como en el caso de Inglaterra, donde hay una materia de educación en medios hace más de 50 años, donde se enseña cine y televisión, y esto entró a la escuela secundaria. Son materias optativas, pero hay un espacio curricular que además en un sentido derrama hacia el currículum de la primaria porque algo de eso ya está instalado: hay que usar películas, hay que enseñar a leer propagandas, hay que trabajar con otros materiales. A lo que voy es a que lleva su tiempo esta consolidación de un campo disciplinario, porque tiene que haber instituciones, tiene que haber sujetos que lo sostengan, tiene que haber profesores, tiene que haber formación docente para esto, y todo esto necesita tiempo. Pienso que en Argentina hubo un grupo de gente, entre quienes me cuento, que planteamos la importancia de educar la mirada desde fines de los '90, en mi caso desde el 2000, con los seminarios que hicimos en Flacso desde el 2005, desde otros trabajos que se hicieron en el INFoD y otros grupos. En Córdoba por ejemplo, también hay un grupo muy interesante, la gente de artes también entró más en esta discusión. Me parece que ahí empieza a armarse una especie de masa crítica de personas, de saberes y de instituciones que puede apoyar alguna inclusión curricular, y quizás es hora de instalarlo más

claramente.

Ahora bien, creo que algo a considerar es que hoy la cuestión de las visualidades viene muy ligada a la discusión de las tecnologías, y quizás esa es una ventaja y una desventaja, porque la imagen se asocia casi exclusivamente a lo digital, y quizás hay que dar más historia del arte, incluyendo cine y fotografía. En las investigaciones que estamos haciendo desde hace ya casi 15 años encontramos que los maestros dicen "los chicos son visuales, los chicos ya no leen, consumen imágenes", sobre todo en los celulares. Pero esto habría que desplegarlo y problematizar qué están poniendo en esto de "ser visuales", como si ahora fuéramos visuales, como si ellos (los chicos) fueran visuales y nosotros no, como si leer no implicara también una visualidad. Pero lo cierto es que esto no está tematizado, no está fundamentado en la formación. Ahí me parece que hay que apostar a un tipo de formación diferente. En el 2021 la provincia de Buenos Aires abrió una especialización sobre este tema, con un grupo de gente bien formada en el área. Veremos cómo funciona esto, pero en todo caso a esta altura diría que no sé si es que hay una resistencia fuerte o más bien hay un no saber cómo se trabaja con imágenes y un no saber más sobre ese mundo de las imágenes en el que nos movemos como peces en el agua pero que tenemos poco "gramatizado", poco "pensado", y menos aún tenemos pensado cómo trabajar didácticamente en las condiciones reales de las aulas.

**O.B.Z.: Sí, estoy de acuerdo. En el no saber, me da la sensación de una cierta ingenuidad justamente, de un no tratamiento que tiene más que ver con esto que vos decís, de una cierta ingenuidad o ignorancia, no con una actitud de no trabajarlo adrede. Pensaba en lo que decías, que lxs estudiantes se volvieron visuales, y lo tecnológico y lo digital, y pienso que también se esencializa mucho la discusión, como si en el Instagram no hubiese lenguaje alfabético, como si no hubiera muchas más hibridaciones en la visualidad.**

I.D.: Sí, hay que mirar esos cruces. Se puede decir que hay nuevas formas de leer, hay textos que circulan de otra manera, que son más híbridos en cuanto a lenguajes, porque precisamente eso es algo que permite lo digital: juntar audios, imágenes, textos en el mismo soporte de los bits y ponerlo a circular rápidamente. Y por otro lado también hay que considerar lo que decíamos al principio en el sentido de que todos somos sujetos visuales, no es que ahora somos visuales sino que siempre fuimos visuales. Más bien habría que aclarar que no siempre fuimos alfabéticos, y que el predominio del alfabeto en la culturas humanas es relativamente reciente y tiene que ver con la escolarización masiva en el último siglo y medio. Esto está muy estudiado, y no hay que dejar de subrayar lo que el alfabeto permitió en términos de otras formas de conocimiento, de otra capacidad de registro, acumulación y transmisión de los saberes. Fue un salto espectacular en términos de las capacidades humanas. Por

eso creo que no se trata de oponer lo alfabético a lo no alfabético. Cuando leemos vemos, y no es lo mismo leer un papiro que una estela o un libro impreso o una página digital, y hay que reconocer esos soportes en lo que permiten y también en las visualidades que configuran. Como vos decís, las diferencias se esencializan, se dicotomizan, cuando no es así. Antes mencioné los vínculos entre imágenes y tecnologías, y ahí sí creo que hay que insistir en que la imagen no circula sola, que la imagen siempre circula en soportes, medios, tecnologías, en contextos sociales, que hay formas de producción y de recepción de las imágenes, y que hay que investigar esto. Como vos decías, no es lo mismo la imagen en Instagram que una pintura del siglo XV: nuestro vínculo con una y con otra son distintos. En este momento estoy trabajando en la historia de la fotografía en la educación, y es claro que la fotografía en la era pre-digital era una operación de memorialización, de monumentalización, porque era muy escasa y muy cara. Hoy la fotografía es más efímera, es más banal, es más democrática en un sentido, pero también en otro sentido no opera como un registro de memoria, podríamos decir, o mejor dicho opera limitadamente como registro de memoria. Como dice Joan Foncuberta, muchas veces es más una forma de la conversación, de decir "acá estoy, hice esto" y te devuelven otra imagen que sigue la charla. En todo caso habría que colocar la cuestión pedagógica y curricular de qué desafíos plantea eso respecto a la enseñanza del lenguaje, la enseñanza de las formas de representación, de las formas de conocimiento. La visualización es una forma muy importante del conocimiento, pero no se la tematiza, no se la profundiza, no se la historiza, no se la trabaja en la formación docente, cuando sin dudas tendríamos que estar haciéndolo.

**O.B.Z.: Pensaba, mientras hablabas, en estas prácticas que hacen muchas personas, que utilizan el Instagram, no necesariamente lxs adolescentes, pero en esto de subir una foto y contestarse con un emoticón o con un sticker, y la conversación se da en su totalidad a partir de imágenes.**

I.D.: Así es, una conversación en imágenes. Absolutamente, eso está. Ahora publicamos, con una alumna mía del doctorado en México, Guadalupe Fuentes, un trabajo sobre los grupos de WhatsApp de docentes.<sup>5</sup> No son adolescentes, son docentes, son una comunidad profesional porque además es el grupo de docentes de la escuela. Y lo que observó Guadalupe es que la conversación en esos grupos de chat se da predominantemente con imágenes, circulan muchos videos de "buenaondismo", hay mucho intercambio banal que se da a través de las imágenes. El tema es cómo leer eso. Esto no es nada fácil, pero a lo que voy es que no es un tema de lxs chicxs, sino también de los educadores. Es un tema que hay que pensar colectivamente como una cuestión de época, y no desde el enunciado de que el problema es de los chicos porque ellos son visuales.

**O.B.Z.: Claro, es interesante porque no tiene que ver con una edad, sino con una falta de formación en cualquier edad y con cualquier profesión, eso es lo interesante también. ¿Cuáles considerarás que son los efectos en la subjetividad que produce esta constante exposición a la iconosfera de las redes sociales? Vos abordas estos efectos en la subjetividad en tu texto “Educar la mirada”, que es de 2006. ¿Cómo se podría actualizar?**

I.D.: Hay varias cosas para pensar en esta línea de actualizar el “educar la mirada”. Por un lado es claro que hay efectos en la subjetividad más generales por la enorme difusión de los celulares, pero hay efectos también singulares y depende de los sujetos. Dirigí algunas tesis en este último tiempo que tienen que ver con temas más actuales, entre ellas, las tesis de Valentina Arias sobre prácticas de sexting de mujeres jóvenes que hizo en la Universidad Nacional de Cuyo, de Andrés García Albarido sobre los medios digitales en la enseñanza de materias artísticas en escuelas secundarias, que defendió en la Universidad Nacional de La Plata, de Blanca Trujillo sobre tareas escolares con medios digitales y la de Lorena García sobre las selfies como práctica cultural y de saber, las dos últimas en el DIE en México. Con ellos hicimos varias lecturas, por ejemplo de la obra de Bernard Stiegler, que hace filosofía política de la técnica. Stiegler habla de la tecnología como *pharmakon*, que toma de Platón y de Derrida, esto es, como veneno y como remedio. Stiegler dice que en la iconosfera se pasó de una época de difusión centralizada, la era del broadcasting, en la que se mandaba lo mismo para todos, a un consumo más cardinal de las imágenes, más desde abajo, en el que cada quien decide qué ve. Este margen de decisión es relativo, porque cuando se estudian las plataformas (ahora tengo otro estudiante en el DIE que está investigando Youtube) se ve que estas plataformas diseminan ciertas formas culturales que se van imponiendo sobre otras. Entonces en ese sentido hay un consumo cardinal, pero también opera el algoritmo de la popularidad, la lista de YouTube o las recomendaciones que van haciendo que todos vean más o menos lo mismo. Por supuesto hay márgenes, hay nichos, hay bolsones, pero si uno mira por ejemplo formas culturales, hay algunas cosas que se imponen como las selfies, y después hay márgenes, transgresiones, hay cosas que van cambiando.

Uno de los ejemplos claros de este cambio está en un trabajo de Nicholas Mirzoeff, un teórico de los estudios visuales. En *Cómo ver el mundo* él coloca en serie tres imágenes interesantes del mundo: por un lado una primera imagen del planeta cuando los humanos pudieron ver el mundo desde afuera, este punto de vista suprahumano, ver la tierra, no solo imaginarla sino tener una foto, una imagen concreta, que es la imagen de la canica azul de la NASA de 1972. Pero después está la imagen del 2012, una foto compuesta para dar una imagen “perfecta” de la Tierra, la foto con colores bellísimos y bien definidos, y además con América en el centro, sin nubes, todo bonito, una imagen digital compuesta con retazos de miles de imágenes satelitales, una imagen desde un punto de vista que no existe, pero eso

no importa porque lo que importa es que sea bella. Pero Mirzoeff trae una tercera imagen, también de 2012, que para él es el gran cambio del siglo XXI, y es la foto del primer astronauta japonés, que va al espacio y se saca la foto a sí mismo. Esta selfie habla de un mundo en el que importa más la imagen de sí mismo que mirar hacia afuera. Por supuesto, se podría decir que esto es algo que ya venía de antes, que no empieza en el siglo XXI. Historiadores de la ciencia y de la filosofía señalan que el siglo XIX era todavía el siglo de la exploración del mundo, pero el siglo XX ya es el de la exploración interior, desde el psicoanálisis y muchas otras líneas, que traen un repliegue sobre sí mismo. Lo que hay que pensar es esta dimensión tecnológica de la subjetividad, esta condición técnica de cómo nos vamos configurando como sujetos. Por ejemplo, el cine también es un gran medio y una gran tecnología audiovisual en la cual también se descubrió y se desplegó un interior, un drama psicológico, un abanico de emociones a partir de los gestos, la luz, los sonidos, la verbalización. Esta larga duración es importante, porque esta iconosfera no empieza en el 2000 o en el 2010, sino que esta iconosfera viene cambiando desde hace tiempo, y creo que hay que seguir mucho a Benjamin con sus reflexiones sobre la reproductibilidad técnica a partir de la fotografía y el cine. Los estudios que cruzan la sensibilidad benjaminiana con la historia de las tecnologías visuales son los que me resultan más interesantes. Y en todo caso, es importante darnos cuenta que estos efectos de subjetividad que podemos ver ahora son efectos que se apoyan en eso que ya había cambiado respecto a estas imágenes mecánicas, y a una iconosfera cada vez más pregnante, cada vez más potente podríamos decir, a partir de la presencia de los celulares, que ya son prótesis de nuestros brazos y van con nosotros a todas partes.



Imagen 1: Selfie del astronauta en la luna (2012) utilizada por Nicholas Mirzoeff en su análisis acerca de las imágenes de sí. Fuente: Google

**O.B.Z.: Claro, en principio la cámara fotográfica, después el cine, después la videocámara, el televisor, las imágenes por computadora y sí, ahora los celulares y las proyecciones también.**

I.D.: Sí, y la fotografía amateur. Pero la fotografía amateur empieza en 1880, 1890, no es que empieza en 1950. Justo en estos días, por un escrito que estoy terminando, estoy leyendo unos textos de historia de la fotografía donde se ve que en las exposiciones internacionales, por ejemplo la de Chicago en 1893, hay fotógrafos oficiales y fotógrafos amateurs que pugnan por entrar con cámaras a la exposición y sacar fotos junto a los fotógrafos oficiales.<sup>6</sup> Esta lucha por quién controla la producción de imágenes es una lucha que más o menos nace con el medio. Y creo que también lo vemos ahora de otras maneras con las cámaras celulares, con las plataformas que intentan imponer ciertas formas, pero a veces los usuarios van para otro lado. Entonces, al principio mencioné que cuando uno piensa en los efectos en la subjetividad creo que hay que cuidarse de no tener hipótesis totalmente masivas y masificadas del estilo “todo es así”, aun cuando haya tendencias y haya relaciones de fuerza muy desiguales, por ejemplo entre los dueños de Google o de Facebook-Instagram-Whatsapp y los usuarios. Porque siempre hay también encuentros con las biografías, y por eso hay espacio para lo singular, hay transgresiones, hay cambios, hay contradicciones, hay inconsistencias. Me parece que también hay que mirar algo de eso, incluso en las redes sociales que son tan poderosas, son enormemente poderosas, tienen muchísima plata y avanzan, avanzan y avanzan, pero también se pelean entre ellas, como está pasando con TikTok que es china, y habrá que ver para dónde sigue esto.

**O.B.Z.: En esta iconosfera de imágenes ¿cómo crees que impactan los efectos de la subjetividad en esta vinculación entre nuestros cuerpos y las prácticas docentes?**

I.D.: Hay muchas cosas pero un tema que nos interesa mucho en la educación es la cuestión de la atención, que es un tema viejo. Herbart hablaba de la atención a principios del siglo XIX, y ya desde entonces se quejaban de los alumnos desatentos. Entonces no es que ahora se inventa el problema de la atención, pero sin duda hay una nueva economía de la atención que trae otras cuestiones. Esto lo está trabajando mucha gente de manera muy interesante, entre ellos Jonathan Crary, que se plantea qué pasa en un mundo híper conectado en el que no descansas nunca. El libro se llama *24/7, Capitalismo tardío y el fin del sueño*. Él dice ahí, volviendo también a lo de Spivak que decía antes, que en este régimen de la atención muy acelerado, muy intenso, que está permanentemente estimulándote para que consumas más y más y más, hay que enseñar a escuchar porque ya nadie tiene paciencia para escuchar. Por ejemplo TikTok funciona con videos muy cortos, muy algoritmizados

en términos de lo que te gusta, es una lógica del feedback, un loop permanente de retroalimentación que no tiene pérdida de tiempo, no tiene mucho aire entre imágenes, diría yo, sino que incita a que permanentemente estés ahí, mirando sin pausa. Y si uno piensa en esa noción de atención tan acelerada, tan intensamente convocada por estímulos cada vez más fuertes para que te quedes ahí pegada en la pantalla y en esa app, entonces surge la pregunta pedagógica sobre qué pasa con otras formas de saber que requieren otro tipo de atención que podemos llamar más lenta, más pausada, que requieren un tiempo más individual de silencios y de escucha. Estas son cuestiones que hay que ir viendo, a las que hay que prestarle atención: qué está pasando con este nuevo régimen de la atención, qué demandas coloca sobre la clase en un aula, qué pasa ahí con los docentes que traen propuestas que necesitan otro tipo de atención. El otro día, como parte de una investigación sobre usos de YouTube en la enseñanza, entrevistamos a dos docentes, y ellos nos decían que ya no usan videos largos, porque los chicos ya no ven videos largos, y en todo caso buscan fragmentos y hablan sobre fragmentos, prefieren videos cortos e impactantes y a partir de ahí desarrollan el tema. Por supuesto hay que escucharlos y entender desde dónde lo dicen, pero me pregunto si no habría que intentar generar las condiciones para que los chicos vean algo más largo. También está circulando esta idea de que hay que combatir el aburrimiento. Pero de repente el aburrimiento te da tiempo para pensar otra cosa que no habías pensado. Sobre todo hay una enorme presión, que analiza bien Crary, para que todo tiempo sea un tiempo productivo, hasta el sueño. Por eso lo del fin del sueño: ya no nos dejan ni dormir tranquilos sino que hay que estudiar idiomas mientras se duerme, o como el CEO de Netflix que dice que su enemigo es el sueño. Crary hace muy bien este vínculo de este nuevo régimen de atención con el capitalismo, con maximizar la productividad, de que hasta la cama sea un espacio productivo, ahora con la pandemia más todavía. Lo trabaja también Byung-Chul Han, con su libro sobre la sociedad del cansancio o el de la agonía del eros. Tenemos que trabajar hasta caer muertos, y ese es, me parece a mí, un régimen político epistémico y visual. Y me parece que hay que pensar la iconosfera con esas claves que está produciendo algo que no sé si llamar hiperestimulación, no sé si es la mejor manera, pero en todo caso hay una cierta hipertrofia, un exceso, ser conscientes de que es un régimen visual que opera ya no por sustracción sino por exceso, por exceso de intensidad, por exceso de velocidad, que quiere la cuestión del deseo ahí, atrapado en ese circuito. Para la educación me parece que es un desafío tremendo, porque ¿cómo hacés para lidiar con eso? ¿Cómo hacés para adoptar otras lógicas en el marco de este nuevo capitalismo que pone todo para generar deseo alrededor de la velocidad, la hiperproductividad, la hipervisibilidad? La pregunta es demasiado pesada como para que se resuelva individualmente, y no hay que tirárselas a los docentes para que las resuelvan como puedan sino pensarlas como políticas públicas, culturales,

pedagógicas, de diseño de los espacios y los tiempos.

**O.B.Z.: En este sentido de la mirada atenta, ¿qué sugerencias tenés para propiciar una mirada atenta y detenida, a sabiendas de la multiplicidad de estímulos que compiten por la atención? Esto de estar dando clases o cursando y saber que también hay infinidad de estímulos que tienen que ver no solo con las pantallas, sino con toda la espacialidad en la que estamos inmersos.**

I.D.: En tu pregunta ya está un poco la respuesta: la atención y la detención, suspender un poco, detenerse a mirar, aprender a volver a mirar. Publiqué un texto sobre la pedagogía de Harun Farocki, un documentalista alemán, donde trabajo esta idea de la suspensión de la mirada, la suspensión de la imagen, el darle un contexto a la imagen.<sup>7</sup> Para mí hay dos o tres operaciones importantes. Una es detenerse en ese flujo incesante: "a ver, volvamos a mirar esto y detengámonos y conversemos o escribamos sobre qué dice esta imagen y qué pasa". La condición es que tiene que ser una imagen que permita abrirla y no ir directo a un enunciado del tipo: "este es un estereotipo de género". Eso ya lo sabemos [risas].

**O.B.Z.: Lo que Brea llama, desde lo interdisciplinario, poder hacer un utillaje conceptual, poder abordarlo desde muchas disciplinas, de alguna manera...**

I.D.: Sí. Detenerse en esa imagen es abrirla en múltiples direcciones, y dependerá un poco de qué se está trabajando, pero traer otras imágenes es buen punto de partida, y traerlas de otro modo, como dice Jorge Larrosa sobre la lectura. Hay que mirar de otro modo y otras cosas, entonces sí, traer otras imágenes menos populares, menos estandarizadas, menos comunes, las que no llegan por la recomendación de Google, de Youtube o de TikTok, otras, y si llega alguna de esas, también, por qué no, hay que usarlas, pero la abro, la discuto, le pongo contexto, la conecto con otras cosas. Me parece que eso exige una preparación. En ese trabajo que te mencionaba sobre Harun Farocki me centro en el trabajo que él hace con una película propagandística de los nazis que filman en 1943 en un campo de trabajo holandés, en Westerbork. Quedó en bruto el material fílmico, la película nunca se terminó, fue filmada por un prisionero judío que estaba prisionero, Rudolf Breslauer, que era fotógrafo pero no cineasta, y al que después asesinaron en Auschwitz. La discusión de Farocki es si las imágenes mienten, porque hay imágenes de propaganda en las cuales la gente sonríe, la gente trabaja, se ven cosas inusuales para un campo nazi. Pero lo cierto es que en ese campo no se mataba, no había cámaras de gas, era un campo de tránsito de alguna manera, y la película que él monta se llama Postergación, porque era precisamente un campo donde cada día de trabajo postergaba un poco el día del envío a los campos de muerte. Entonces lo que hace Farocki es detenerse en las imágenes filmadas por Breslauer y rebobinar, las pasa en cámara lenta, algunas incluso estaban filmadas

en cámara lenta, entonces esta cuestión del trabajo, del trabajo como la posibilidad de postergar el tránsito al campo de exterminio, de postergar el asesinato, abre un montón de cuestiones sobre la vida, sobre la dignidad de esos internos, sobre sus nombres. Es un trabajo de archivo impresionante, muy cuidadoso, muy respetuoso sobre lo que dicen las imágenes. Con esas imágenes Farocki monta un documental de cerca de cuarenta minutos que es mudo, y que tiene placas donde va poniendo información que permite mirar las imágenes de otra manera. Farocki se va deteniendo, detiene la imagen, la pasa otra vez, y te dice: esta persona, esta señora mayor a la que están llevando con su baúl en una especie de carretilla, miren que en la valija o baúl justamente está su nombre, y a través del nombre alguien hizo el trabajo de archivo de ver el nombre de esa persona, y por eso entonces se puede saber que estas imágenes fueron filmadas tal día, que fue el día que salió el tren que se llevó a esta persona, entonces a partir de eso reconstruye un montón de cosas. La idea es detenerse, no dar las imágenes por sentadas, sino empezar a abrir, contextualizar, enseñarte a ver más allá de lo que aparece a simple vista. Además Farocki decidió que no tuviera sonido; el original era una película muda pero además Farocki no quiso ponerle música, no quiso sumarle la cosa hollywoodesca, sino que nos invita a sostener la mirada frente a algo que es muy difícil de mirar pero es muy importante mirar, y a que aprendamos a abrir todas estas posibilidades que dan estas imágenes que, aunque hayan sido hechas, o mejor dicho mandadas a hacer por los nazis, pueden ser testimonio de lo que pasó.

**O.B.Z.: ¿Eso que vos referís no es el libro Desconfiar de las imágenes, sino que es un documental?**

I.D.: Es un documental, sí. En el libro hay una referencia a la película. La película se llama Postergación [Aufschub] y es muy interesante. Para mí hay pistas importantes de qué hacemos entonces con las imágenes, cómo enseñamos esto. Y yo diría que esa pedagogía de Farocki es central hoy: detenerse, abrirlas, discutir el contexto, traer otras, vincularla con otras, que puedan contar una historia, y que no sean una más de una larga serie ("los estereotipos"), sino al revés, singularizarlas, des-serializarlas, poder ver cómo se produjeron, qué quisieron decir, hasta dónde, cómo circularon. A partir de este acercamiento podés abrir ahí muchas cosas.

**O.B.Z.: Mientras hablabas pensaba también en esto de cuando necesitan, más que nada policialmente, ver qué pasó en una esquina o lo que sea, y recurren a una cámara de seguridad, justamente hacen este ejercicio de detención y de observación puntual de los detalles, los movimientos. Pero eso está guiado justamente por un interés. Quizás se me ocurre ahora que el punto también es cómo lograr ese interés en la mirada detenida. Me parece que es complejo**

**porque al haber tanta cantidad de estímulos, cómo lograr que también haya un interés en esto, en lo detenido, en otro tiempo, en otra latencia.**

I.D.: También creo que puede ser muy interesante en esta época en la que hay tantas imágenes, ver las imágenes que no hay. Tratar de pensar esas imágenes que no hay y no inventar las que no hay. Ahí también, en línea con Farocki, hay una gran historiadora del cine, Sylvie Lindeperg, que trabaja sobre imágenes de la segunda guerra mundial, es una especialista en archivos. La conocí precisamente cuando hacía el trabajo sobre Farocki, porque ella tiene un trabajo sobre la filmación en Westerbork y otras filmaciones en los campos. Tiene un enorme trabajo de archivo y una reflexión política sobre las imágenes muy fina, muy sutil. Pero además Lindeperg dialoga con el presente y dice que en nuestra época hay una tiranía del todo visible, lo llama así, es un neologismo, la idea de que todo tiene que ser visible. Y ella dice: esto es una tiranía. En el caso que ella trabaja, que son las imágenes de la segunda guerra mundial, hay imágenes que no tenemos y que no tenemos que inventar, y dice que está mal querer inventarlas, es muy problemático ética y políticamente. Ella se rebela contra algunos documentales de televisión alemana que ficcionalizan las cámaras de gas: si no hay imágenes de las cámaras de gas, ¿hay que inventarlas? No las filmaron por motivos que tenían que ver con esconder su crimen; inventarlas hoy es una mentira histórica, y un problema ético, porque ¿sólo creemos lo que vemos?

Es un tema complicado. Didi-Huberman analiza cuatro fotos que sí se conservan de un campo de concentración nazi, en Imágenes pese a todo, y estoy muy de acuerdo en que si las fotos existen hay que mostrarlas, con todos los resguardos que él plantea. Pero estamos hablando de imágenes que no existen y que la tiranía del todo-visible exige que se inventen, se ficcionalicen. Hubo una discusión muy importante en Argentina con la cuestión de las imágenes de los desaparecidos, Ana Longoni escribió sobre eso un ensayo muy interesante. No hay que inventar imágenes, hay que asumir que está la ausencia y hay que sostener y soportar la ausencia, y hay que hablar de la ausencia y no sucumbir o resignarse o rendirse frente a esta tiranía del todo visible. Me parece que esto también es parte de una pedagogía distinta. A veces la pedagogía, y esa idea por ahí estaba también en alguna de tus preguntas, sostiene que todo tiene que ser verbalizado, todo tiene que ser visualizado, y en este momento del todo visible quizás la operación es al revés, la sustracción por ahí opera mejor, y me parece a mí que ética y políticamente es mucho más importante e interesante.



Imagen 2. Fotograma de Rudolf Breslauer tras la cámara. Material disponible en Commons Wikimedia, incluido en la película de Harun Farocki *Aufschub/Postergación* (Alemania, 2007)

**O.B.Z.: Sí, claro, también poder problematizar respecto de esas ausencias de las imágenes. A mí me resulta muy familiar, por la investigación que estoy desarrollando, eso que decís porque en cuanto al ciclo menstrual también hay un cambio, una lenta visualización pero hasta hace no mucho tiempo censuraban imágenes en Instagram. Eso da mucho que hablar, en una apariencia de que todo es visible, todo puede ser visto, no todo es visible y no todo puede ser visto.**

I.D.: Sí, claro, hay que ver dónde opera la censura por supuesto, qué es lo que no se sigue mostrando, cómo se sigue mostrando. Sí, me parece que lo que muestre más esos bordes que dibujan la censura, la ausencia, los silencios, ayuda a ver cómo se arma eso que sí vemos, lo que sí circula, cuáles son sus jerarquías, cuáles son sus partes dominantes, qué es lo que nos convocan a hacer o nos convocan a sentir, qué dejan de lado. Esas son cuestiones que deberían entrar en nuestras pedagogías de las imágenes.

**O.B.Z.: Vos hablás en este texto<sup>8</sup> de la educación de la sensibilidad y entonces quería que me contaras de qué modo vos considerás que puede ser valioso el trabajo pedagógico con las afectaciones sensibles que despiertan o conmueven las imágenes, desde qué categorías.**

I.D.: No sé si te podría decir con mucha claridad qué categorías. Te podría decir más sobre los autores que a mí me sirvieron para pensar estas cosas. Uno de ellos es Rancière, claramente, con *El espectador emancipado*, con *El destino de las imágenes*. *El espectador emancipado* es un libro que a mí me gusta mucho y una de las cuestiones que él plantea es no pensar lo sensible por fuera de lo intelectual o cognitivo. Él dice: no es que una está en un estadio en el que siente y después pasa a otro en el que piensa, sino que una siente y piensa de cierta manera, y si hay alguna ruptura de eso, entonces una siente y piensa de otra manera. Esa idea me parece muy importante: no es que hay un reino de los sentimientos, por llamarlo de alguna manera, y un reino de los pensamientos, sino que hay un sentir-pensar. También me resulta muy interesante el trabajo de Georges Didi-Huberman, que menciona un pensar, un hablar y un implicarse, que es un poco distinto al sentir, tiene que ver ya con una acción y es una idea también muy interesante. Está el cuerpo, por supuesto, en los tres. Me parece que la educación de la sensibilidad tiene que ir por estos lados, por un pensar, por un hablar, por un implicarse que van siempre de la mano. Una cuestión muy interesante e importante es cómo se enseña a conmoverse, es un gran interrogante qué nos conmueve a cada una, por qué nos conmueve. En la educación, en el aula enseñamos para todos y para cada unx, para cada quien, y en ese sentido lo que conmueve a unxs puede no conmover a otrxs y esto es así y no podés programarlo ni garantizarlo. Lo que te gusta y lo que te toca puede tener que ver con tu historia, con tu educación visual, la educación ética política que recibiste sin pensarlo, cuando tomabas la leche en tu casa y te enseñaron: "esto está bien, esto está mal", o te dijeron "uh, mirá qué mala gente la que hace esto", o al revés "qué buena gente". Todas estas cosas son cuestiones muy profundas y son cuestiones con las que se toca la educación de la sensibilidad. En todo caso, el aula puede ser un espacio de trabajo valioso en la medida en que pone ciertas cuestiones a discusión, con cuidado, y no me canso de subrayar que tiene que tener muchísimo cuidado, mucho respeto respecto a las diferencias, respecto a las sensibilidades distintas. Me parece que si uno dice "lo que sentís es una porquería, lo que sentís está mal", aunque efectivamente te parezca que está mal que sientan eso, no ayuda en nada, y me parece que en todo caso hay que tratar de entender las razones, las emociones, y ayudarlos a poner otras palabras, a realinear lo que sienten, a que se encuentren y escuchen a gente que piensa y siente distinto. Quizás parece poco pero en el fondo es muchísimo, es la manera de promover una educación más democrática de la sensibilidad. Ojo que no quiero decir que hay que quedarse con lo que sienten en un primer momento sino que, volviendo a Gayatri Spivak, hay que tratar de que vayan

reorganizando esa sensibilidad de manera no coercitiva, una recalibración de los deseos y los afectos, podemos decir. Y por ahí eso se da con paciencia, con escucha, con poner otros materiales a disposición, con acercar, dejarlo ahí a la mano, y a ver si esto que les dejamos ahí cerca funciona para moverlos de posición. Ahí también me gusta mucho el trabajo de Alain Bergala, en La Hipótesis del cine [Pequeño tratado sobre la transmisión del cine], cuando dice que en la época de internet vale mucho más todavía la designación, ese lugar del docente que dice: "esto es para vos", esta idea de la designación que la toma del psicoanálisis, esta idea de "yo te conozco, te escuché, veo por dónde venís, esto es para vos". Y esto es valiosísimo, y también hay que tener una formación docente acorde con eso, para que aparezca ese gesto de designación, que no puede ser automático, que no se hace todo el tiempo, que si es impostado se nota mucho, pero que aparece en algún momento y señala un camino o una posibilidad distinta. Me parece que pasa por esa implicación de la que habla Didi-Huberman y por ese trabajo pedagógico amoroso que tiene que ver con interesarse por lo que están pasando lxs estudiantes, por escuchar, por ponerlo en diálogo con otras conversaciones, por poner señas (etimológicamente, de ahí viene enseñar). Ese es nuestro trabajo como docentes. En ese sentido yo confío en que muchos de esos gestos van produciendo otra cosa. También sé que si no hay ninguno de esos gestos, los que operan ahí son los medios, las grandes plataformas que tienen el algoritmo a mano para decirte "esto es para vos", aunque en realidad tenga poco de designación de otrx humanx y sea un cálculo de probabilidades de que esto te va a gustar porque antes te gustó alguna otra cosa.

**O.B.Z.: Sentipensaba mientras hablabas, esto de que para que unx docente pueda decirte: "esto es para vos" o ampliar tu universo simbólico, puntualmente en el caso de las imágenes, también recaemos nuevamente en, que es necesario que conozca del universo de las imágenes, que sepa cómo tensionarlas desde distintas categorías, desde distintos campos disciplinares, porque puede ser también desde la matemática, como desde la geografía...**

I.D.: Por supuesto. Pensaba en la ciencia experimental, las ciencias "naturales", que se apoyan mucho en las visualizaciones. Los que trabajamos en humanidades no nos damos cuenta hasta qué punto la ciencia depende de imágenes, por ejemplo la imagen de la célula, de procesos de visualización que están muy imbricados en los procesos de producción del conocimiento científico. Es fascinante cómo en la ciencia se juegan los límites de lo visible y lo no visible, lo que se modeliza porque no se puede ver, entonces también hay unas construcciones ahí que están muy en el borde de la representación, con puntos de contacto con el arte. Esto abre discusiones políticas y estéticas interesantísimas.

**O.B.Z.: Sí. Estaba leyendo a Martine Joly. Ella habla sobre las imágenes científicas y también me quedaba pensando en esto, en que para la detección de enfermedades recurrimos a las imágenes, para ver cómo están nuestras células recurrimos a las imágenes, o sea, las imágenes ya tienen una entidad. Lo que pasa es que, me da la sensación, no somos del todo conscientes de esa entidad, lo mismo que las imágenes nucleares, que las imágenes microscópicas o telescópicas. Y llegamos a esta otra pregunta, respecto de cómo utilizar las narrativas de las imágenes en la investigación educativa, sin apresarlas por el lenguaje alfabético ni reducirlas a una utilización ilustrativa...**

I.D.: En la investigación educativa diría que depende mucho del objeto o el problema de investigación. Y si se está usando una metodología visual por supuesto que hay que tomárselo en serio y hay que pensar qué te permiten ver, y qué dificultan ver. Por ejemplo, hay ciertas metodologías donde se parte de una foto y se hace hablar a partir de esa imagen (de una escuela, de una docente), o bien se pide que produzcan una foto de la escuela, de su casa. Pero a veces en esas metodologías no se interroga un régimen visual, y aparecen todos los estereotipos y no es una vía muy interesante. Por ejemplo, en una investigación que se base en dibujos, hay que dar cuenta de las condiciones de producción de esos dibujos, la consigna de trabajo, el contexto, en el marco de qué régimen visual, qué repertorio visual tienen a la mano, de qué están hablando. Y si no lo hacés, te estás salteando algo importante.

Dijiste en la pregunta que no hay que apresarlas por el lenguaje alfabético, no hay que reducirlas a una utilización ilustrativa. Estoy de acuerdo, pero en un punto, salvo que una haga películas o un ensayo visual, tiene que pasar por el lenguaje alfabético y tiene que pasar por la significación verbal, por ese proceso de la significación verbal, y en ese pasaje la relación entre imagen y palabra es una relación que hay que trabajar. Didi-Huberman dice que el lenguaje verbal y las imágenes son dos sistemas de significación que tienen puntos de contacto, pero que no son lo mismo. Y en ese sentido, entender esos puntos de contacto, entender cómo se cruzan, dónde se cruzan, me parece a mí que es cuestión de trabajo analítico, interpretativo, de darse cuenta que hay que traducir de un sistema a otro. En uno de los textos que escribí este último año comparo imágenes idénticas pero con epígrafes y con textos alrededor que van en direcciones distintas.<sup>9</sup> Es un conjunto de fotografías de fines del siglo XIX sobre juegos infantiles, no está clara la fecha, se empiezan a publicar en 1896, pero aparecen en dos revistas con textos distintos y a veces contradictorios. Entonces me interesó ahí ver ese juego entre imagen y palabra. La imagen en todo caso adquiere sus sentidos también en esa relación con las palabras, la imagen no circula sola, entonces no es que la imagen tiene una verdad al margen de las palabras, sino que en todo caso, por lo menos en el contexto de las revistas ilustradas, que son el material que yo trabajé, tenemos que pensarlas juntas. Y no es que la imagen dice la verdad y la palabra miente, como suele pensarse, sino que la imagen

tiene su “verdad”, su modo de enunciación, y la palabra también, y lo interesante es ver cómo funcionan ambas. Hay una frase al final del texto de Walter Benjamin, Pequeña historia de la fotografía, en la cual él cita a Laszlo Moholy-Nagy, que decía que el analfabeto en el futuro será quien no sepa leer sus propias imágenes. Y esta idea de saber leer imágenes es cada vez más importante. Pero ¿qué quiere decir leer imágenes? ¿Acaso es que las imágenes circulen con epígrafe? A Benjamin le preocupaba que cada vez más las imágenes circulaban sin epígrafe y andaban “sueltas”, y alertaba sobre ese consumo de imágenes, la imagen como mercancía, esta imagen descontextualizada, desprovista de una historia, de una biografía, esta imagen serializada que viene a representar un estereotipo. También criticaba que los epígrafes operaban como suerte de orden, de prescripción de cómo debemos leer la imagen. Lo cierto es que esta circulación de imágenes “sueltas” es obviamente más fuerte en tiempos digitales, y una de las operaciones más frecuentes es el remix, la reescritura, como en los memes.

Pero ahí hay un giro interesante para pensar respecto a lo de Benjamin en la Breve historia de la fotografía, porque lo que decía Moholy-Nagy no es exactamente lo que le hizo decir Benjamin. Moholy-Nagy, un húngaro que llegó a Berlín a comienzos de los años 1920, estaba más vinculado a la vanguardia soviética y al constructivismo, y esto lo hacía mirar con más optimismo lo que pasaba con las cámaras. De hecho Moholy-Nagy dice que el analfabeto del futuro será quien no pueda usar la cámara junto a la lapicera. No habla de leer las imágenes, sino que le importan más los sentidos, la nueva visión que se educa junto a otros sentidos, una suerte de nueva propiocepción en esa interacción con las máquinas. Y hay que decir que sus discípulos, sobre todo Gyorgy Kepes, otro húngaro exiliado como él en Estados Unidos, se ponen a pensar lo cibernético y sus cruces con el arte y el diseño bastante rápido, a fines de los '40 y principios de los '50, en el MIT, donde se está produciendo la revolución de las computadoras. Entonces Moholy-Nagy anticipa algo que hoy es mucho más usual, que es pensar en otra puesta en serie de las imágenes, otro tipo de gramática podemos decir -por seguir usando, quizás mal, una metáfora lingüística-, donde la operación no necesariamente pasa por construir sentidos, que es a lo que apunta Benjamin con esa idea de leer las propias imágenes, aunque no solo diga eso, claro. Moholy-Nagy propone más bien una escritura y una experiencia de otro tipo, mediada por las máquinas; por ejemplo habla de cómo cambia la experiencia arquitectónica a partir de la foto y el cine, algo que es hoy mucho más evidente cuando se construyen edificios pensando en cuán instagramables son, pero él ya lo decía en 1930. Este es un tema fascinante, da para mucho más porque hay mucho que estudiar y pensar en torno a estas posibilidades distintas de la imagen técnica y de los distintos lenguajes, y cómo se reconfigura la experiencia. La cuestión no es solamente resistir la verbalización, sino pensar en todos estos sistemas de representación y las mediaciones técnicas, lo que permiten y lo que dificultan.

Pero volviendo a la investigación educativa, en todo caso lo primero que tenemos que hacer es reconocer que hay distintas posibilidades en la relación entre imágenes y palabras, que esa relación es bastante más complicada que la de la mera ilustración, y que no conviene apelar a verbalizaciones simplistas. Hay que atender más a cómo opera hoy el régimen visual y, si queremos interrumpirlo, no hay que dar las imágenes por sentado, sino que hay que trabajarlas un poco más, o bastante más, mejor dicho...

**O.B.Z.: Sacando una conclusión personal, ¿a vos te parece necesario hacer un contexto?, o sea, no una traducción o un epígrafe, basándonos en esto de que las imágenes son polisémicas y que también constituyen un lenguaje en sí mismas.**

I.D.: Sí, por supuesto, hay que contextualizar, pero habrá que ver qué es eso. Quiero volver a la pregunta anterior, porque yo no diría que hay que renunciar a un vínculo entre imagen y palabra, pero hay que partir de que hay que estudiar o entender cómo opera ese vínculo. Intento abrir esta idea que es compleja. Me parece un error quedarse calladxs como docentes: creer que porque uno no lo dice, no lo verbaliza, no hay un sentido ya implícito, me parece un error. Estamos todxs muy entrenadxs en leer imágenes, en qué sentir frente a las imágenes, sobre todo a las más conocidas (las que nos sorprenden es otra cosa), pero yo te diría ahí que por supuesto hubo este intento de estabilizar ciertos sentidos para las imágenes, y que cuando trabajamos con las imágenes nos las vemos con esas capas de sentidos. Hay un historiador de la cultura, Jens Andermann, que sostiene que a fines del siglo XIX y principios del siglo XX se buscó estabilizar y congelar ciertas equivalencias entre imagen y palabra. Por ejemplo, el libro de texto clásico que ponía una imagen y decía: “el niño bueno es éste -leyendo, ayudando, jugando ‘civilizadamente’”, o bien “este es el niño malo fumando, bebiendo alcohol”. Son casos muy obvios y evidentes, que estaban intentando estabilizar una equivalencia entre lo verbal y lo visual. Hoy estamos en otro régimen que funciona más bien por la ironía, por la cita burlesca, como el meme, y en ese sentido exige otras competencias, más críticas podemos decir de entrada, pero no necesariamente porque pueden ser gestos muy automatizados. De nuevo, hay que vincular las formas de producción o de circulación con la política de las imágenes, la ética o la justicia de las imágenes. Me parece que ahí no se agota con decir “no las verbalicemos”. Sí, está bien no intentar apresarlas en lo verbal, pero me parece que también necesitamos del lenguaje para discutir más, para conversar sobre ellas, aunque no todo se capture en lo verbal. En el texto que mencionaba sobre las imágenes de juegos infantiles cito a Didi-Huberman cuando dice que no hay que dejarles a las imágenes la última palabra. Él, que trabaja con imágenes, dice que hay que rodear esas imágenes, hay que desplegarlas, hay que estudiarlas. Por ejemplo uno de sus últimos libros es sobre las imágenes que se recuperaron del gueto de Varsovia, que estaban escondidas, es un archivo tremendo, y el trabajo de

él es de una minuciosidad impresionante, va y viene en el tiempo del archivo actual a cómo las escondían en la época del gueto, las describe materialmente, habla de las huellas materiales que quedaron de haber estado escondidas en tarros o enterradas, de su historia específica, de lo que cuentan, pero también de lo difícil que es verlas y analizarlas hoy.

Y ahí vuelvo a lo del contexto. El contexto no quiere decir solamente: "fueron producidas en tal año, por tal persona", que sería un abordaje historicista del contexto, sino también y sobre todo un contexto epistemológico-político de un régimen visual, de unas categorías de lo que era visible, de los géneros de la época, de cómo se mostraban las cosas y cuáles eran los bordes, quizás de las transgresiones, claro, que permite abrir cómo las estamos leyendo, de las políticas de archivo que les permite llegar hasta hoy, hasta ese encuentro con nosotrxs. Por supuesto que las imágenes son polisémicas y vos podés leer una cosa y yo otra, pero también vamos al encuentro con las imágenes con ciertos saberes que nos equipan mejor para un encuentro más productivo, para un encuentro más rico te diría, porque cuanto más sabés, más te aproximas y podés ver otra cosa.

Para mí un gran maestro en esto ha sido Luis Priamo, que es un historiador de la fotografía argentino, un genial recopilador de archivos fotográficos, un ser luminoso y generoso que enseña siempre a ver otras cosas y de otros modos. Hace unos años lo invitamos a una charla con historiadores educativos, cuando se hizo el congreso de la ISCHE en Buenos Aires, y él presentó una foto de una familia, de Ernesto Schlie, un fotógrafo alemán de fines del siglo XIX. Él armó toda la presentación, que fueron cuarenta minutos, para llegar a una foto, a una imagen central que fue rodeando y construyendo para darle todo su brillo. Fue una presentación preciosa porque fue mostrando fotos pero iba diciéndonos: "miren, lleguen a esta foto y entiendan cómo se armó esta foto y cómo eran los fotógrafos en 1870, cómo viajaban en su carromato con la cámara y la inmigración, y qué se sacaba cuando iban por los pueblos y qué no, y qué era lo que sacaban otros fotógrafos y qué fotos sacó Schlie". Priamo sostiene que necesitamos llegar a la fotografía con más saber, no es cierto que el encuentro con la foto sea pelado, y una tenga que hablar de lo que sintió sin otro saber que lo que genera esa impresión emocional inmediata, porque ahí es difícil pasar del me gusta/no me gusta. Y en ese sentido yo tendría cuidado con lo de sostener una pelea con la verbalización como único criterio pedagógico, porque entonces lo importante parece que es lo que sentís, y lo que siento es lo que me enseñaron que tengo que sentir, que es lo primero que se me ocurre. Ahí no interrumpimos nada sino al revés, confirmamos lo que ya sabíamos y sentíamos. Por ahí lo que tengo que hacer es promover este otro camino de rodear a la imagen de otras imágenes y de otros relatos verbales que permitan verla de otra manera. Como hace Priamo, hay que Preparar ese encuentro, desplegarlo, darle tiempo a la foto o a la imagen que estemos trabajando.



Imagen 3: Fotografía realizada por Ernesto Schlie (1870) y utilizada por Luis Priamo en el congreso de la ISCHE en Buenos Aires para indagar la construcción visual.  
Fuente: Google

**O.B.Z.: Siento que en eso que decís que hizo Luis Priamo, de trabajar toda la presentación hasta llegar a la imagen, generó ese interés para la mirada detenida, ¿no?**

I.D.: Exacto. De paso, me acordé que Luis Priamo tiene un texto bellissimo que se llama “La foto recobrada”, sobre una foto que fue destruida, una foto de una matanza indígena en el Gran Chaco que se guardó por un tiempo pero los familiares de quien la tenía decidieron que era demasiado fuerte y la destruyeron, pero se la acordaban y la contaban, y en mi opinión ese relato de la foto y de su destrucción es un registro para la memoria colectiva mucho más poderoso que una reescenificación de la matanza. Lo recomiendo para el trabajo pedagógico.

**O.B.Z.: Priamo fue captando ahí, tensionado, estableciendo el suspenso, hasta llegar a la imagen. Hizo esta operación a la inversa de lo que hablábamos antes. ¿Desde qué metodologías posibles considerarás que se puede e-ducar la mirada, suspendiendo el juicio y la intencionalidad, como propone Masschelein?**

I.D.: Otro gran tema. Tengo mis dudas sobre si una suspende el juicio y la intencionalidad. Sí me parece muy importante dejar que aparezcan otras ideas, sí me gusta la idea de la suspensión, de poner entre paréntesis las certezas, de abrir honestamente nuestras preguntas, pero creo que los educadores, las educadoras tenemos una intención, y eso no quiere decir que esa intención sea aplastante. Una tiene un deseo, tiene un guión, tiene una intención pedagógica de ofrecer una visión del mundo, de presentar un mundo, de abrir un mundo también. Pienso en la secuencia que armó Priamo: hay ahí una intención clara para ayudar a ver esa imagen de otro modo. Ojo, digo un mundo, en el sentido de hacer mundo de Hannah Arendt, de conectar con una conversación que empezó antes que nosotrxs y que seguirá después de nosotrxs. Me parece a mí que si uno ofrece, si abre, puede proponer una lectura distinta del mundo, y en ese sentido intentamos hacer mundo desde el aula. Pero hay una intencionalidad en eso, no diría que no la hay. Para mí una buena pedagogía no es la que intenta formar clones de una misma, sino más bien la que quiere abrir posibilidades de inscribirse en esa conversación más amplia. Con responsabilidad, por supuesto, no es que una dice que se las arreglen, "te paso la antorcha, ahora andá a correr sola". Lo conecto con la discusión actual en Argentina respecto al adoctrinamiento, y diría que me parece que hay que resistir el adoctrinamiento, no como el que denuncian algunos que se rasgan las vestiduras porque se habla de la dictadura o del enfoque de género, eso no es adoctrinamiento, sino que el adoctrinamiento pasa por pensar que el lugar del docente es censurar, reprimir, hacer que los alumnos piensen como ellas o como ellos, la pedagogía del clon, podemos llamarla, que pasa más en la derecha que en la izquierda, pero también pasa en la izquierda pedagógica, y vuelvo a la idea de Spivak de poder pensar desde dentro las pedagogías emancipatorias y poder discutir sus límites y sus errores. Y me parece que hay que sostener esa apuesta por la apertura, por la escucha honesta, por el trabajo colectivo con los saberes, porque al final te vas a encontrar con que hay una educación de la sensibilidad que tiene que dejar esa apertura, que tiene que dejar esa posibilidad de que los estudiantes rechacen, readapten aquello que le ofrecemos. ¿Y por qué no lo harían, si nosotros también lo hicimos? Me parece que ese es el grado quizás más interesante de libertad, esto de que eventualmente los alumnos rechacen aquello que una ofreció, pero que lo rechacen con fundamentos, y en ese sentido ya están acercándose a algo que muchos valoramos que es la criticidad, la autonomía, la libertad para pensar. Si hacen eso, si desarrollan una visión más crítica, si te contestan y te rebaten con argumentos, yo creo que es un buen punto de llegada. Pero para eso hay que ofrecer argumentos, no credos, hay

que invitar a . La enseñanza pasa por poner algo sobre la mesa a trabajar, una idea de Masschelein que él toma de Hannah Arendt,. Y si ponemos algo sobre la mesa a trabajar, si lo hacemos de verdad y no como pose, no sabemos qué puede pasar, qué va a resultar. Por supuesto esta es una situación por ahí un poco idílica, no siempre puede suceder en las aulas, donde hay muchas condiciones que operan en contra de tener ese encuentro con los saberes y con una secuencia de trabajo donde de verdad puedas ponerte a trabajar colectivamente. Pero si hoy es difícil, quizás la conversación necesaria es cómo ir en esa dirección, qué condiciones materiales y qué pedagogías necesitamos para que eso sea posible, cómo hacer para que lo que se ofrece tenga más el carácter de invitación que de imposición, que invite a implicarte, i a atender, a sentir, a pensar. Me parece que ahí hay algo que es más del orden de la pedagogía, de una pedagogía incluso no específica de las imágenes, sino de cómo enseñamos, cómo trabajamos en esa recalibración no coercitiva de los deseos. ¿A qué invitamos como docentes: a que sean iguales que una, a que digan lo mismo que una, o estamos invitando a que digan otra cosa y piensen por sí mismos? La segunda opción es más difícil, pero eso es lo que hay que intentar.

**O.B.Z.: Me quedo pensando en varias cosas. Te quiero compartir una reflexión y también una invitación a ver qué sentís vos. El año pasado en unas Jornadas que hicimos con Teoría de la Educación, la materia donde trabajo, en la Facultad de Humanidades, en el cierre con Mariana Maggio, le compartí mi inquietud acerca de esto que de alguna manera veníamos trabajando, específicamente en Teoría de la educación, por visibilizar desde la visualidad, poner más en protagónico el cuerpo todo, no esta dicotomía de la que hoy hablabas, del pensar, como si el pensar estuviera autónomo al sentir o al implicarse corporalmente. De repente vino la pandemia y todxs nos sentamos en nuestras casas con una pantalla y redujimos nuestro cuerpo a un plano pecho, y de privilegiando nuevamente, protagónicamente el espacio de inteligibilidad por excelencia, de la cabeza, el habla y demás, olvidando, o suspendiendo todo el resto del cuerpo: las piernas, los brazos y demás. Entonces ¿qué hacer? Porque también se gesta una nueva visualidad que de alguna manera reinscribe la hegemonía del pensar por sobre el sentir, el afectarse y demás.**

I.D.: Sí, pero al mismo tiempo somos cuerpo, no podemos dejar de ser cuerpo, entonces te duele la espalda, te duelen las rodillas, te duele todo de estar sentada, te duelen los ojos, estás harta del Zoom, como es mi caso, o de las pantallas más en general. Justo ahora estaba revisando unos dibujos y relatos que hicieron chicos mexicanos de su experiencia escolar en la pandemia, y todos dicen: "quiero volver a clases, quiero volver al aula, quiero abrazar a mis amigos, quiero hacer educación física, quiero juego, quiero baile". Por eso te diría que no sé si se olvidaron del

cuerpo, capaz que al revés, capaz que la pandemia vuelve a poner de relieve la importancia del cuerpo. Esta es mi parte optimista (risas). Vengo trabajando medios digitales hace tiempo, y varias de las promesas que tenían los medios no sólo no se cumplieron, sino que quedó en claro que un mundo así no es tan bueno, pudimos ver algunos efectos de lo digital que muestran la importancia del estar juntxs, que no se resuelve con una app.

Sí, por supuesto, hubo una digitalización acelerada, hay cosas que ya no van a volver atrás, pero también me parece que hay una consciencia muy importante de la importancia de presencia, de la copresencia -porque presentes estamos en un zoom, aunque de otra manera-. Diría que con la pandemia somos más conscientes de la importancia de la copresencia de los cuerpos. Pero seguramente habrá más teletrabajo, y tampoco sé si está tan mal, por ejemplo lo que implica la movilización y el transporte en lugares como Ciudad de México donde la gente a veces hace tres horas de ida y tres de vuelta todos los días, y también creo que hay que considerar la cuestión del cambio climático. Ojalá venga un rediseño de las ciudades para que la gente viva mejor, se mueva un poco menos o que se mueva más localmente. Ojalá que haya un rediseño más ecológico de los espacios de trabajo, de los espacios urbanos, y que aprendamos que hay cosas que podés hacer a distancia, como esta conversación que estamos haciendo ahora y que es muy fructífera, y que hay otras que necesitás hacer de manera presencial. Es claro que si toda nuestra vida es a través del zoom, sería un desastre, pero me parece que ese escenario quedó claro que no es deseable, por lo menos hoy y para una buena parte de la gente, y ojalá que así siga.

Y en ese rediseño habrá que ver qué situaciones requieren de la copresencia. La escuela parece ser un lugar que sí requiere una copresencia de los cuerpos. En un sentido, si se maneja bien, la escuela puede salir fortalecida de esto, porque me parece que en buena parte de los países quedó claro que es importante la escuela como encuentro de cuerpos y de trabajo con los saberes, como experiencia simultánea con otrxs. Quizás contradice un poco lo que vos decís, pero no veo que la escuela se piense hoy solo como una actividad cognitiva, intelectual, sino que es también muy claro que es un espacio de convivencia de los cuerpos, de lo imprevisible, del tiempo libre. En el contexto de la pandemia los chicos, además de un docente que los sostenga mejor en sus trayectorias de aprendizaje, lo que reclaman es más patio, más recreo, porque la escuela es eso también, es un lugar de encuentro y de construcción de lo público, de un espacio otro que no es la casa familiar. Me parece que con la pandemia la importancia de que exista una institución como la escuela quedó bastante clara. Por supuesto, en cada contexto se da un poco distinto, hay lugares donde la escuela tiene más apoyo y legitimidad y lugares donde tiene menos, pero en líneas generales veo esa tendencia, y me parece que eso deja planteado un escenario distinto para discutir la digitalización de la educación -hasta dónde,

con qué actores, para qué- del que teníamos antes de la pandemia. La solución de los problemas educativos no pasa por las tecnologías o por traer muchas imágenes digitales, sino por pararnos distinto frente el mundo que tenemos, que está lleno de pantallas, pero muchas veces esas pantallas son parte del problema y no el remedio. Volvemos entonces al principio: necesitamos otras pedagogías y otra formación docente para trabajar mejor en este contexto tecnológico, en este régimen visual. No digo que sea fácil, ni digo que se resuelva pronto, pero también diría que en Argentina hay una cierta masa crítica de educadores que pueden empujar en esa dirección, y que hay que apoyar y dejar crecer a las iniciativas que se están haciendo en ese sentido.

## Notas

<sup>1</sup>Inés Dussel es Licenciada en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Hizo su maestría en Ciencias Sociales en FLACSO/ Argentina, con la dirección de la Dra. Cecilia Braslavsky, y su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison, bajo la orientación del Dr. Thomas S. Popkewitz. Entre los años 2001 y 2008 dirigió el Área Educación de FLACSO/Argentina, donde coordinó varios proyectos de investigación, de formación docente y de producción de materiales didácticos sobre desigualdad y educación, y sobre nuevas tecnologías en las aulas. Fue Becaria de la Fundación Spencer (USA), DAAD y Georg-Eckert Institute (Alemania), CNPq (Brasil) y Universidad de Buenos Aires (Argentina). Obtuvo la Beca Dyason de la Universidad de Melbourne para realizar una estancia académica en Australia en 2014. En 2018 obtuvo el Premio Alexander von Humboldt a su trayectoria académica, otorgado por la Humboldt Stiftung de Alemania.

<sup>2</sup>Ornela Barone Zallocco es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). En su proyecto investiga las Visualidades y experiencias del Ciclo menstrual. Indagando en las narrativas auto-biográficas acerca de las experiencias sensibles en estudiantes de la educación secundaria obligatoria. Actualmente trabaja como docente en la carrera de Cs de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, es parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), del grupo de extensión PedagOrgía y el Laboratorio de Investigación en Comunicación Visual (LICOV) de la FA UNLP.

<sup>3</sup>Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer. Orientaciones, objetos, otros*. Barcelona: Belaterra.

<sup>4</sup>Dussel, I. (en prensa). Una escuela para lo común. En: J. Collet y S. Grinberg, ¿Qué educación tenemos y qué educación queremos? Debates, luchas y propuestas en América Latina y España. Madrid: Editorial Morata.

<sup>5</sup>Dussel, I. y Fuentes Cardona, G. (2021). Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas: Un estudio de caso con docentes en Ciudad de México. *Educação e Sociedade (CEDES-UNICAMP, Brasil)*, 42, 1-18. DOI: 10.1590/es.251642.

<sup>6</sup>Dussel, I. (en prensa). Picturing school architecture. Monumentalisation and modernist angles in the photographs of school spaces, 1880-1920. En S. Braster, M. del M. Pozo Andrés y F. Herman (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*. Berlin: DeGruyter.

<sup>7</sup>Dussel, I. (2018). La verdad en la imagen propagandística. Reflexiones sobre un corpus

enigmático (Westerbork, 1944). *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 8, 23-58. DOI: 10.5944/hme.8.2018.20411

<sup>8</sup>Dussel, I. (2006). *Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente*. En: I. Dussel y D. Gutiérrez (eds), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

<sup>9</sup>Dussel, I. (2006). *Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente*. En: I. Dussel y D. Gutiérrez (eds), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

<sup>10</sup>Dussel, I. (2021). *Images and narratives on children at play (Argentina, late 19th century). Can images have the last word?* En: Allender, T., Dussel, I. Grosvenor, I. & K.Priem (eds.), *Appearances Matter. The visual in educational history*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 233-257.



## Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

### Rubros y Formato

**a) Investigación:** Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**b) Temas de Actualidad y/o Debate:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**d) Recensiones de libros de reciente edición:** Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

**e) Experiencias:** Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

**f) Comentarios de eventos:** Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

**g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo:** Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica [reveduc@mdp.edu.ar](mailto:reveduc@mdp.edu.ar); con copia a los siguientes correos: [smcorder@mdp.edu.ar](mailto:smcorder@mdp.edu.ar) y [luporta@mdp.edu.ar](mailto:luporta@mdp.edu.ar).

### Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

### **Evaluación**

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

## Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA ..... EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE ..... IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a [sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)

**Correo Postal:**

Bib. Doc. Alicia Hernández  
Servicio de Información Documental  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
Funes 3350 Nivel +4  
7600 - Mar del Plata  
Pcia. de Buenos Aires  
Argentina

**Correo Electrónico:**

[sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)



Esta Edición se terminó de imprimir  
en la ciudad de Mar del Plata  
en el mes de diciembre de 2021.